II 4991
-2-

Proprietatea Bibliotecii
Universității Iași
II-4991

vol 2

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IAȘI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

# ISTORIA PEDAGOGIEI

## TEORIILE ŞI INSTITUŢIILE DE EDUCAŢIE DIN TIMPURILE VECHI PÂNĂ ÎN ZILELE NOASTRE ÎN LEGĂTURĂ CU ISTORIA CULTURII ❋ ❋ ❋ ❋

DE

I. GAVANESCUL
PROFESOR LA UNIVERSITATEA DIN IAŞI

Volumul al II-lea. — Ediţia II-a

BUCUREŞTI

Institutul de Arte Grafice şi Editură „MINERVA“
B-dul Academiei, 3—Str. Edgar Quinet, 4.
1907

I. 5159.

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Academia... Gavanescul

# ISTORIA PEDAGOGIEI

1 Jan. 1913

## TEORIILE ŞI INSTITUŢIILE DE EDUCAŢIE DIN TIMPURILE VECHI PÂNĂ ÎN ZILELE NOASTRE ÎN LEGĂTURĂ CU ISTORIA CULTURII ❋ ❋ ❋ ❋

DE

I. GAVANESCUL
PROFESOR LA UNIVERSITATEA DIN IAŞI

Volumul al II-lea. — Ediţia II-a

BUCUREŞTI

Institutul de Arte Grafice şi Editură „MINERVA“
B-dul Academiei, 3—Str. Edgar Quinet, 4.
1907

618492
B.C.U. IASI

22 SEP. 1939
Biblioteca Universităţii Iaşi
acu 1452

BCU IAŞI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

# TABLA DE MATERIE

## PARTEA II-A *(urmare)*


Pag.

Prelegerea V. — *Cultura românească până în secolul XVI,* I. Vechimea şcolilor slavone. . 7

Prelegerea VI. — *Cultura românească până în sec. XVI.* 2. Vechimea şcolilor româneşti. 39

Prelegerea VII. — *Renaşterea în Italia.* . 75

Prelegerea XVI. — *Umanismul în Germania.* AGRICOLA. ERASM. STURM . . . . . 106

Prelegerea IX. — *Pedagogia în Franţa.* RABELAIS. ASCHAM ŞI PETRUS RAMUS. MONTAIGNE . . . . 129

Prelegerea X. — *Şcoalele Jesuiţilor* . . . 157

Prelegerea XI. — *Valoarea sistemului de educaţie al Jesuiţilor* . . . . . 175

Prelegerea XII. — *Curentele culturale ale sec. XVII* . . . . . 189

Prelegerea XIII. — COMENIUS. *Viaţa şi operile lui* . . . . . 204

Prelegerea XVI. — COMENIUS. *Didactica lui.* 227

Prelegerea XV. — COMENIUS. *Didactica lui,* (urmare) . . . . . 234

Prelegerea XV. — *Pedagogia engleză în sec. XVII.* MILTON. LOCKE. . . . . 250

Prelegerea XVII.—*Pedagogia lui* JOHN LOCKE. 270
Prelegerea XVIII. — *Pedagogia lui* LOCKE (urmare) . . . . . 289
Prelegerea XIX. — *Curentele şi instituţiile pedagogice ale secolului XVII.* Rivalitatea între curentul modernist şi cel antic. Academiile aristocraţilor. Instituţiile jansenişte . . . . 323
Prelegerea XX.—*Jansemismul şi pietismul.*
Prelegerea XXI. — *Organizarea ideii realizate. Educaţia femeii în sec. XVII* . . 359
Prelegerea XXII. — *Cultura română în sec. XVII.* Şcolile dela Trei-Erarhi şi Sf. Sava . 382

*Extracte din marii pedagogi.*

I. Din MONTAIGNE . . . . . 411
II. Din COMENIUS . . . . . 435

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

PARTEA II.

# ISTORIA PEDAGOGIEI MODERNE

CURS ŢINUT LA UNIVERSITATEA DIN IAŞI

ÎN ANUL ŞCOLAR 1900—901

(URMARE)

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

## PRELEGEREA V

# CULTURA ROMÂNEASCĂ PÂNĂ ÎN SECOLUL XVI-lea.

### 1. VECHIMEA ŞCOLILOR SLAVONE.

I. Comparată cu strălucirea culturei occidentale, viaţa poporului nostru în Evul mediu pare fără importanţă. E o iluzie pe care o combate pornirea subiectivă a slăvirii trecutului propriu, şi convingerea în valoarea obiectivă a istoriei noastre pentru construirea lumii istorice universale.

II. Argumente pentru întemeierea obiectivă a dreptului de a considera viaţa poporului nostru ca parte importantă a istoriei universale şi de a privi lumea istorică, în genere, din punctul ei de vedere, ca centru firesc.

III. În Răsărit ca şi în Apus, b i s e r i c a ocrotind începuturile instituţiilor de instrucţie şi educaţie. Solidaritatea istorică a neamului nostru dusă până la creştinismul latin în ţinuturile dunărene, cu serviciul bisericesc şi cu şcoli în l i m b a m a t e r n ă, adică l a t i n a.

IV. După colonizare, lupta de închegare a neamului românesc prin a s i m i l a r e a popoarelor găsite sau aduse în Dacia. Legionarul roman. Legiunea XIII-a *gemina*.

V. Situaţia de azi a poporului român cu privire la a s i m i l a r e a elementelor streine din sânul său.

VI. După retragerea legiunei romane peste Dunăre, locuitorii romani, rămaşi în Dacia, la căminurile lor, ca *p o p o r r o m â n*.

VII. Poporul român, părăsit de statul roman, în luptă cu barbarii. Portretul *H u n i l o r*.

VIII. Românii în munți. Perderile și foloasele culturale, rezultate din felul vieții de pastori în munți. Unitatea națională. Deosebiri între gradul de violență al invaziilor barbare în Apus și în Răsărit.

IX. *Slavii.* Portretul lor fizic și psihologic. Efectele conveţuirei lor cu Românii.

X. Intinderea geografică și omogeneitatea elementului romanic în părțile Carpaților, Dunării și Balcanilor, înainte de venirea Slavilor. Despărțirea Românilor în trei ramuri, prin așezarea Bulgarilor în mijlocul lor.

XI. Primele așezeminte ale Românilor după coborârea lor din munți, împreună cu Slavii. Voevodatele. Creștinarea la Români. Creștinismul vechiu latin și creștinismul slavon, în limbă. Limba slavonă în biserica creștină românească.

XII. Limba slavă declarată limbă sacră, alăturea cu limba elină și latină, în locul celei ebraice. Dogma trilinguistă. Ce era latinească aiurea în cultul bisericesc, era slavona la noi.

## I.

Ochii, ce au privit o clipă direct lumina soarelui, văd întuneric împrejurul lor, când se întorc spre pământ. Orbiți de strălucirea vieții apusene, să nu ne așteptăm a găsi fenomene uimitoare în cultura românească din Evul mediu. Nu vom aveà nici de studiat organizarea și activitatea universității românești, pe acele vremuri, nici de măsurat isteţimea filosofică a vr'unui THOMAS D'AQUINO ori DUNS SCOTUS.

Natura ne desfășoară, în faldurile frumosului ei nesfârșit, privelişti fermecătoare, cu toată varietatea înfățișării lor externe. Dela măreția impunătoare a munților uriași, cu prăpăstioasele lor adâncimi

ameţitoare, până la graţioasele coline, cu elegantele lor ondulaţii de văi şi vâlcele zâmbitoare, şi până la odihnitoarea linişte echilibrată a câmpiilor întinse, câte tonuri de frumuseţe neîntrecute în concertul etern al armoniilor naturei ! Şi fiecare ton cu farmecul neînlocuibil al muzicei sale particulare.

Tot astfel şi în lumea spiritului.

GOTHE spune foarte bine :

*Greiff nur hinein in's vollc Meuschcnleben !*
*Ein jeder lebt's, nicht vielen ist bekannt,*
*Und wo ihr's packt, da ist interessant* [1]).

Da, ori-unde adânceşti viaţa omenească, labirintul ispititor al sufletului te uimeşte şi te interesează. Dar când e vorba de vieaţa unui popor, şi acel popor alcătueşte substanţa culturală din care s'a dezvoltat propriul tău suflet, amintirile întâmplărilor, ale suferinţilor, aspiraţiilor şi luptelor strămoşeşti îţi apar cu nimbul sfânt al pietăţii unor echouri tainice, venite din propria ta vieaţă uitată, din o vieaţă ale cărei întunecimi ascund în înconştient rădăcinele misterioase ce întreţin şi unesc sufletele noastre de azi. Glasurile stinse, abia şoptite, ale trecutului celui mai depărtat se ascultă cu evlavioasă atenţie, când desluşim în ele povestea, fie cât de fragmentară, a vieţii neamului nostru. Şi oricât de indiferente s'ar păreà istoricului, care priveşte de sus mişcarea progresivă a ideilor în omenire, pe noi

[1]) *Faust.* Vorspiel auf dem Theater.

ele ne atrag cu putere supranaturală, căci ne găsim în ele ca parte din tot. Şi, pătrunzând mai adânc înlănţuirea cauzală a rostului lor în lume, ne simţim în drept să atragem atenţia istoricului universal asupra însemnătăţii lor chiar în mersul total al omenirii, nu spre a legitimă firească noastră pornire către slăvirea lor, ci spre a împlini o lacună şi a înlătură o inadeverinţă în construirea obiectivă a lumii istorice.

II.

Despre dreptul nostru subiectiv de a considerà faptele istoriei noastre în mărirea ce le-o dă perspectiva lor naturală, am spus-o aiurea : [1]).

Ori-ce popor are dreptul să privească lumea istorică din punctul său de vedere.

S'ar părea că principiul, de sine înţeles când e formulat, exprimă o procedare inevitabilă a spiritului omenesc. Orice om *nu poate* să nu privească lumea din punctul său de vedere ; orice popor *nu poate* să privească evenimentele istorice din alt punct de vedere decât din al intereselor lui.

Aceasta e absolut adevărat, însă, numai în teorie abstractă, şi pentru popoarele ajunse la maturitate intelectuală şi culturală. Copilul, fie el individ sau naţiune, vede, de regulă, lucrurile prin ochii altora. Noi am văzut, până mai ieri, istoria universală prin ochii Francezilor sau Germanilor. Şi mi se pare că tot aşà o mai privim încă şi astăzi.

---

[1]) Prefaţa dela *Istoria Evului Mediu, pentru Cl.* II *secundară*.

Uitaţi-vă la cărţile noastre de şcoală. Ele se estind asupra evenimentelor ce interesează, în prima linie, pe Francezi sau pe Germani. Francezii şi Germanii şi-au scris cărţile istorice pentru *ei,* şi spre a orientă tinerile *lor* generaţii în cercul lumii istorice, cari se raportează, mai întâiu de toate, la viaţa naţiunii *lor.*

VICTOR DURUY, în *Petite histoire du moyeny âge* (p. 133), spune că la mijlocul Evului mediu sunt numai trei fapte interesante: Cruciatele, lupta papilor cu imperiul şi rivalitatea dintre Franţa şi Anglia, «cari, până în 1382, îşi dispută provinciile, şi până în 1453 chiar coroana» «Le reste de l'Europe, adaugă el, vit dans l'isolement et l'obscurité».

Dar, în acea «isolare şi obscuritate», noi vedem, aci în răsărit, fapte capitale, tot aşă de interesante, din punctul de vedere al vieţii noastre naţionale, ca şi rivalitatea Franţei cu Anglia, pantru aceste două naţiuni.

In acea «izolare şi obscuritate» se ridică imperiul româno-bulgar, care s'a măsurat cu două imperii: bizantin şi latin, şi mai—mai le-a răpus, pe cel d'intâiu în aplausele marelui papă Inocenţiu al III; pe cel de al doilea, în ciuda lui.

In acea «izolare şi obscuritate» se pune temelia statelor române şi se începe, între ele şi Ungaria, o rivalitate, tot aşă de interesantă, pentru noi, ca şi rivalitatea dintre Franţa şi Anglia pentru Francezi.

In acea «izolare şi obscuritate», apare în răsăritul Europei înspăimântătoarea semi-lună, care trimite fiori de groază până în adâncul Apusului. Şi poporul nostru are mândria că atunci, alăturea cu celelalte popoare mici dintre Balcani şi Carpaţi, şi

încă mai des *singur*, a servit de «stâlp al lumei apusane».

*Şi cu braţul lui armat*
*Pasul soartei l'a schimbat.*

Dar ce-i pasă istoricului francez de faptele glorioase şi de luptele pe vieaţă şi pe moarte ale unui mic popor dela Dunăre, pierdut în răsăritul Europei? Pentru el, noi trăim în «izolare şi obscuritate», fiindcă vieaţa noastră n'are nici o influenţă şi n'aduce nici o lumină asupra vieţii şi destinelor poporului său.

Dar nouă ce ne pasă de încurcăturile lui *Şilperic* şi ale lui *Sigebert* cu nişte femei cu *Fredegunda*, *Carlsvinta şi Bruneho*, cari pricinuesc atâtea omoruri şi provoacă rezbele între Franci? Aleg numai un exemplu. Dacă un istoric francez insistă, cu nume proprii, asupra acestor întâmplări, lucrul se explică şi se justifică. Ei scriu istoria din punctul de vedere al intereselor vieţii lor naţionale. Ceeace nu se justifică, însă, este că şi noi o scriem tot aşà, adică o prescriem, traducând cărţile streine în limba noastră. N-ar mai rămâneà, spre a complectà procedarea, decât să traducem şi *viaţa lor* în *viaţa noastră*.

Pe noi, ne interesează mai întâiu *noi*, şi mediul istoric înconjurător, vecinii noştri. «A cunoaşte, este a puteà», zicea AUG. COMTE. Maxima filosofului francez se aplică la universul istoric, ca şi la cel fizic; la omul-individ, ca şi la popoare.

Nu numai o consideraţie subiectiv-naţională, dar şi una de natură obiectiv-istorică ne îndreptăţeşte a procedà astfel.

*Orientul* e marea scenă istorică unde se în-

cepe, se sfârşeşte şi se manifestă, în splendoarea ei, viaţa societăţilor din Evul mediu.

In adevăr. Ce eveniment provoacă plămădirea evului mediu? Năvălirea barbarilor, cari dărâmă Imperiul Roman de Apus şi serveşte de ferment social reconstitutiv al unei lumi noui.

Ce sentiment determină încheierea Evului mediu? Sfărâmarea celeilalte jumătăţi a Imperiului Roman, prin năvălirea Turcilor în Europa şi luarea Constantinopolului.

Şi în ce se manifestă, până în adâncimea lui, principiul de viaţă al societăţii medievale? In cruciate, cari ridică mii de oameni, din toate straturile sociale şi din toate ţările creştine, spre a-i duce în Asia, ca să scape Ierusalimul şi locurile sfinte din mâinile Musulmanilor.

Dar aceste trei evenimente capitale, hotărâtoare pentru viaţa omenirii din Evul mediu, unde s'au petrecut? Nu *în Orient?*

Şi toate trele vin în atingere directă cu viaţa poporului nostru.

Barbarii pe noi ne calcă întâi.

Mulţi din cruciaţi trec şi lasă urme de trecerea lor, cel puţin, în peninsula balcanică: soarta primei părţi a espediţiei I şi soarta cruciatei a IV, mai ales, s'a decis de poporul român din Balcani şi de aliaţii lui Bulgarii şi Slavii.

Şi apoi, când e vorba de urgia, care pune capăt imperiului bizantin — de Turci — unde se petrec grozavele lupte desperate cu năvala lor cotropitoare? Unde întâmpină ei stavila cea mai neînfrânată? Nu în Orient? Nu la Dunăre şi în ţările noastre?

Am fi indemnaţi, prin urmare, chiar de cursul evenimentelor, să mutăm centrul de gravitate şi punctul de vedere din apus în răsărit, spre a privi şi studia viaţa omenirii din Evul mediu.

De sigur, civilizaţia apusană n'ar fi avut să se mândrească deloc cu strălucirea ce s'a răsfrânt asupra lumii întregi şi din care ne-am luminat şi noi, dacă n'ar fi avut, pentru dezvoltarea ei, răgazul câştigat, în mare parte, prin luptele noastre desperate la porţile Europei, în contra valurilor nesfârşite de cotropitori.

Nu cerem, pe temeiul acestui argument, un loc mai de seamă în istoria culturii europene, pentru timpurile când menirea noastră erà să apărăm cultura lumii, iar nu s'o facem. Dar e firesc lucru, ca, cel puţin pe noi, ceva mai mult decât simpla curiozitate ştiinţifică să ne îndemne a căutà urmele cele mai vechi ale manifestărilor vieţii noastre sufleteşti, fie cât de modeste. Şi o cultură oarecare tot am avut şi noi, chiar pe acele vremuri viscoloase, când suflà cu turbare vijelia sălbatică a invaziilor barbare.

## III.

Să recunoaştem şi aici principiul constatat în Europa catolică. Biserica a fost care a dezvoltat şi ocrotit primele începuturi de instituţii, menite a dà instrucţie şi educaţie.

Inainte chiar de desfacerea imperiului Roman, trei sute de ani după colonizarea Daciei, existau în părţile acestea ale Imperiului Roman episcopate creştine. Acesta e un punct de lumină, de care ne putem călăuzi, spre a induce că, din punct de ve-

dere cultural şi şcolar, aceeaşi stare de lucruri se găseà în răsărit ca în occident. Dacă erau episcopate, a trebuit negreşit să fie şi biserici, un cler, [1]) ca elemente constitutive ale creştinismului latin în ţinuturile dunărene. Serviciul bisericesc se făceà natural în limba latină, populaţia fiind romană.

Pentru cetirea şi facerea predicelor bisericeşti au fost alipite de sigur şi aici, ca în Apus, rudimente de şcoli pentru pregătirea clerului şi a celor ce vor să iasă din faza brută a omului incult. Nucleul cultural s'a format astfel în jurul bisericei, din nevoia de a cetì, de a cântà în biserică.

Dar aceste şcoli bisericeşti, a căror existenţă ne-o putem închipuì încă înainte de secolul IV-lea, fac ele parte din istoria culturii noastre? Fiinţa noastră socială în aceste părţi de când s'o datăm?

Nu e vorba oare de însă-şi viaţa noastră etnică în istoria populaţiei romane transplantate din alte părţi ale Imperiului în aceste ţinuturi? Solidaritatea istorică a neamului nostru nu merge oare în trecut până în acele timpuri? Da, de sigur. *Noi* am ascultat în secolul II-lea, III-lea, şi mai ales în al IV-lea, serviciul religios în biserică în limba maternă, care erà latina. Deosebirea dintre limba ce se citià în

[1]) Vezi discursul Episcopului MELCHISEDEC, ţine cu ocazia Serbării şcolare din Iaşi, în 1885.

biserică şi limba care se vorbià în popor nu erà atunci mai mare decât deosebirea dintre limba ce se scrie azi de literaţi şi cea pe care o vorbeşte azi poporul la ţară. Ba poate că astăzi contrastul e mai mare şi totuşi nu putem spune că sânt d o u ă limbi. Limba literară şi cea populară totdeauna şi în toate părţile se deosebesc; dar deosebirea nu e aşà de fundamentală, în cât să împedice înţelegerea reciprocă.

IV.

Ce s'a întâmplat în urmă?

Privirea istorică se întunecă şi nu mai vedem clar decât fragmentar faze şi epoce întrerupte de evenimente anticulturale. Nu se mai poate constituì o istorie unitară şi legată a culturii.

Privim la fiinţa noastră etnică încă înainte de dezbinarea Imperiului Roman. Ştim că dupăce «divul» TRAIAN ne-a adus în aceste locuri, unde am îndurat atâtea nenorociri, s'a început acea revărsare continuă de popoare ce a ţinut 1000 de ani aproape. Până atunci poporul român ca atare se născuse dejà. Legiunea 13-a gemină avusese timpul, până la ciocnirile mai puternice ale invaziei barbarilor, să-şi asimileze popoarele ce se aflau în Dacia.

Afară de aceasta, populaţiile aduse din Galia, Spania, Italia şi mai ales din părţile apropiate de noua provincie, din Panonia, Iliria, Dalmaţia şi Asia mică

a fost toată curat romană, sau cel puţin compusă din elemente deja *romanizate*. Au fost elementele străine, trimise aici cu coloniştii, mai mult în scopul de a se romanizà, precum *Grecii* din Asia mică, cari nu-şi uitaseră cu totul limba când au venit; tot mai aveau nevoe de romanizare. Dela ei au rămas până astăzi în limba românească vorbele: *drum, martur, papură, tufă, strugure, teacă,* etc. Pe lângă Grecii din Asia mică, se aflau între colonişti elemente *tracico-ilirice*, aduse din Dalmaţia, Iliria, Panonia, de pe coasta Mării Adriatice ; precum şi elemente *celtice* aduse din Spania, Galia şi Britania.

Dar toate elementele neromane sau numai romanizate, nu însemnau nimic la număr faţă cu mulţimea şi puterea elementului stăpânitor al Romanilor. Şi, pe fiece an, numărul Romanilor adevăraţi sporea, atraşi de vestea despre bogăţiile minelor de aur ascunse în munţii «fericitei Dacii». Alergà care mai de care să se îmbogăţească din belşugul noei provincii. Se dusese atunci vestea de Dacia, ca în zilele noastre de California.

Potopul lumei romane trebuia să înnece astfel în sânul său elementele etnice străine, fie ele aduse fie localnice.

Dar factorul care a lucrat puternic la romanizarea provinciei a fost, pe lângă populaţia civilă, *legionarul roman*. Odată stabilită o legiune într'un loc, cu greu se mai mută. Erà adusă acolo pentru veci, lăsată să prindă rădăcini adânci, ca să dea ţinu-

tului caracter latin. Asta se şi întâmplă, în cele din urmă, vrând ne-vrând; căci legionarul, fiind ţinut, după lege, să servească în armată vre-o 25 de ani, ce era să facă el, adus de tânăr în ţară străină, de unde ştia că n'o să mai plece? Căută să se aşeze omul ca la casa lui. Se însură cu o femeie din poporul ţării cucerite; şi fiindcă, dupe obiceiu, copiii erau crescuţi de mici în lagăr, iată că limba legionarilor, adică cea *latină,* devenea cu încetul, pe nesimţite şi în mod firesc, limba populaţiunii supuse.

A trebuit să se întâmple, sub AURELIAN, lucru nemai pomenit până atunci: să se lepede Romanii singuri de bunăvoia lor, de o provincie cucerită cu atâta trudă şi sânge: să părăsească legiunea *XIII gemina* Dacia. Şi tot stătuse şi legiunea XIII, de când a adus'o Traian în Dacia (106 d. Ch.) şi până a trecut-o Aurelian (270) peste Dunăre în Moesia, destul, ca să romanizeze câtevă generaţii, să le asimilieze.

## V.

Să le asimileze! întrebninţăm un cuvânt prea la modă azi în luptele, sau, mai bine, în problemele noastre naţionale din interiorul Regatului. Să băgăm de seamă! Poporul român, ca atare, e un popor relativ tânăr, cu organizaţie recentă de stat, intrat nu de mult în curentul larg al vieţei moderne pe care caută să şi-o «asimileze». Dar, totodată,

mai caută sau, cel puţin crede că trebuie să caute să-şi «asimileze» şi elemente etnice străine, adică mai just *un* element etnic în adevăr şi hotărât străin, cel evreu, element numeros şi greu de mistuit, cu sufletul închis hermetic în carapacea de piatră a legii şi tradiilor, a obiceiurilor şi credinţei lor vechi, mai vechi decât Creştinismul.

Dar, dacă poporul roman şi-a asimilat popoarele celte, dace, trace, etc., secretul puterei lui a stat în faptul că erà un popor cu o cultură relativ superioară, mai veche, mai consolidată, mai unitară. Şi ori-când vom vedeà, în cursul istoriei, venind faţă în faţă două popoare, din cari unul cu o cultură mai veche, mai unitară, mai consistentă, cu tradiţii şi cu legi cârmuitoare păstrate cu sfinţenie din moşi-strămoşi, să ştim cu siguranţă că acesta va fi poporul cel tare, şi că în contra lui lupta celuilalt va fi o luptă zădarnică, poate chiar periculoasă, pe cale de asimilare [1]).

## VI.

La retregerea legiunii romane XIII peste Dunăre în Moesia, n'au plecat, firește, decât militarii şi funcţionarii chemaţi şi datori să urmeze ordinului de plecare. Ceilalţi colonişti au rămas pela vetrele lor,

[1]) Vezi H. ST. CHAMBERLAIN, în scrisoarea adresată *Revistei române* şi retipărită în broşură sub titlul: *Sfaturile unui filosof englez* în chestia Ovreilor din România.

întâmple-se ce s'o întâmpla, hotărîți să înfrunte cu toții necazurile și nevoile cari, ce e drept, se înmulțiau și se grămădiau tot mai mult pe capul lor. Dar ce era să facă? Își aveau aici tot rostul vieții, aveau satele și orașele lor, nu se mai simțiau de loc străini; din contră se simțiau chiar acasă la ei, vorbiau cu toții aceiași limbă. Ce fusese *Dac, Trac, Grec, Celt*, etc. se asimilase cu mulțimea stăpânitoare, mai puternică și mai cultă, a Romanilor.

Dăduseră și ei ceva Romanilor din al lor; primiseră însă dela dânșii mai mult: obiceiuri, legi, limbă, deprinderi de trai. Și, din contopirea acestor elemente la un loc, pe fondul latin general și covârșitor, se plămădia treptat un singur popor, un popor nou, *poporul român*, cu conștiința unității și a personalității sale hotărâte.

De ce era să-și părăsească ei căminurile părintești, împodobite cu atâtea amintiri? De ce să-și lase ei câmpul roditor, udat cu sudoarea frunții lor, și pământul în care steteau ascunse nu numai comori, materiale, mine de aur, dar alte comori și mai scumpe inimei: moaștele părinților și ale copiilor, atâtea legături puternice și sfinte, cari ne țin sufletele prinse de țara unde ne-am născut și am trăit?

Și apoi unde era să se ducă? Pentru ei, or încotro ar fi apucat, ar fi fost în străini. Să treacă împreună cu legiunile în Moesia? Dar tocmai acolo bântuiau dela o vreme mai cu furie cetele barbare ale *Goților*. Ce fericire era să-i aștepte acolo? Să-și

lase ei căpătâiul sigur şi ogorul muncit şi mult puţinul avut agonisit cu trudă, ca să încerce o soartă nesigură, ba chiar ameninţătoare? Ar fi trebuit să plece departe de tot, în centrul mai adăpostit al imperiului roman. Dar cu ce mijloace? Trebuiă să fie destul de bogaţi, toţi, cu mult bănet şi aur grămădit în lăzi, ca să se simtă gata de aşà călătorie lungă, în nişte locuri ne mai umblate de ei, unde nu stăpâniau nici o palmă de pământ.

Or fi fost, nu e vorbă, şi astfel de bogătaşi, cari or fi părăsit Dacia şi s'or fi dus departe, în oraşele mari ale împărăţiei, spre a se bucurà de averile adunate şi a scăpà de vremile rele, cari începeau să bată tot mai amarnic în Dacia. De aceştia s'or fi găsit şi înainte chiar de Aurelian; cu cel mai mare cuvânt în timpul lui şi după el. Dar greul poporului n'a putut şi n'a voit să se deslipească de căminurile sale.

La una ca asta se şi aşteptau, dealminteri, oamenii politici ai statului roman. Ştiau de mai nainte că legiunile şi funcţionarii vor plecà, de voie de nevoie: n'or să se împotrivească ei poruncei împărăteşti. Dar marea mulţime de cetăţeni romani? Ce s'ar fi putut face cu dânşii? Cum să-i aducă? Cum să-i părăsească la voia întâmplării? Grija aceasta i-a împedicat de mult pe Romani să se lepede de Dacia.

Inainte de Aurelian, îi venise şi lui Adrian odată ideia să retragă legiunile, să strice podul de peste

Dunăre şi să se lipsească de Dacia. Să se lipsească de *Dacia,* era uşor de zis. Dar cum era să se lipsească de *locuitorii romani,* stabiliţi acolo? De luat, nu-i puteà luà; să vină de bună voia lor, nici nu era de gândit. Şi greutatea asta l-a făcut să nu se îndure de Dacia.

Dacă asta li se păreà oamenilor de stat şi împăratului anevoie atunci, zece ani abia după cucerirea Daciei, ce să mai zicem dar după 170 de ani, când populaţia romană se mai îmulţise, când prinsese rădăcini adânci de tot, când bogăţia ţării crescuse, când cetăţi înfloritoare se ridicaseră pretutindeni, împodobite cu clădiri încântătoare şi cu monumente măreţe? Se prevedeà cu siguranţă că acestea vor fi perdute pentru împărăţie, dacă s'or retrage legiunile.

Dar nu mai era de răbdat. Statul roman era nevoit să facă jertfa asta dureroasă. Piarză-se o provincie frumoasă şi bogată, pentru cucerirea căreia se prăpădise atâtea puteri şi pentru latinizarea căreia se adusese atâta mulţime de lume romană, numai imperiul să mai capete puţină linişte [1]).

## VII.

Rămas în părţile Dunării, despărţit de statul roman, tânărul popor român, lipsit de apărare ofi-

[1]) *Istoria Evului Mediu* de I. GĂVĂNESCUL, pag. 25.

cială, fără armată, fără cârmuire, a avut mai întâiu de întâmpinat ciocniri din partea unui popor barbar ce îngrozise atât de mult poporul roman, din partea *Goților*, cari ședeau în partea de nord a Mării-Negre, de unde se repezeau, prădau și se întorceau repede la sălașurile lor împrovizate.

O sută de ani după ce ne-au părăsit legiunile, au apărut în aceste ținuturi fiorosul popor al *Hunilor*, ce a trecut pe pământ ca o vijelie înspăimântătoare.

Cu desăvârșire de altă viță decât popoarele Europei, de viță *mongolică*, lipsiți de orice pornire către cultură și de orice dorință d'a ieși din halul în care se găsiau, *Hunii*, cum se arătară în pragul Europei (375 d. Ch.), băgară frică de moarte în inima tutulor, chiar în inima celorlalte popoare barbare.

Ce amintiri apăsătoare, ca un coșmar! Așà ființe nu se mai văzuse până atunci. Parcă nu erau oameni. Mulți îi luau de *draci*. Unde aveau un corp bondoc, scurt și gros, dar cu picioarele lungi, ș un cap mare și un nas mare și pleoștit, și niște sprâncene ridicate în sus pe frunte spre tâmple, și niște ochi mici, duși în fundul capului. Cine-i întâlnià, înghețà de frică, numai văzându-i așà îmbrăcați, ca niște urși, în piei de animale sălbatice, cu blana în afară, și în picioare cu piei de țap, în mână cu suliți și cu săgeți otrăvite. Puțin de te răneà cu ele, erai perdut. Mai pune că și faptele lor erau

fioroase. Din goana calului prindeau omul cu arcanul şi îl ucideau aşà de geaba, fără nici o nevoe şi mai repede decât ai ucide un pui de găină. Şi aveau şi o vorbire glodoroasă, un graiu răstit, de credeai că bolborosesc numai a ceartă. Când îi vedeai apoi mâncând, îţi venea să fugi în lume. Să mai steà ei să facă focul, să-şi frigă o bucată de carne! Nici prin gând nu le treceà. Carnea o puneau ca şaoa pe cal, apoi încălecau deasupra ei; şi, după ce o băteau astfel bine multă vreme în hopăitul călăriei, o mâncau cu o lăcomie de lupi; iar în loc de legume, rodeau rădăcini de plante sălbatice. N'aveau casă, n'aveau masă. Pe cal şedeau, pe cal mâncau, pe cal dormiau. Bagaj, prăzi, tot ce aveau mai greu de purtat, le duceau după ei în care, unde şedeau femeile şi torceau, cum or fi tors şi ele, şi îngrijau de copii. Carul erà casa lor, drept vorbind. Cutreerau astfel din loc în loc, ca un potop prăpăditor de urâţenie şi de cruzime omenească. Pe unde treceau svântau.

Ne putem închipuì ce impresie au făcut ei asupra lumei, dacă un Got a trebuit să zică despre ei: «Hunii sunt un soiu de oameni născuţi în mlăştini, mici, sfrijiţi, îngrozitori la vedere. Dacă n'ar vorbì, nici n'ai zice că sunt oameni».

Şi aceste lighioi au trecut mat întâi pe aici, pe la noi, prin Dacia! Ba încă şi-au aşezat cartierul în apropiere de Dacia, în Panonia, de unde se re-

vărsau când spre noi, când spre Apusul Europei. Şi au stat aşà vro opt-zeci de ani [1]).

## VIII.

Când *Goţii*, ca «hoţii», se repezeau dela Marea Neagră şi prădau şi jefuiau provinciile romane din apropiere; când copita calului hun culcà la pământ iarba câmpiilor dintre Dunăre şi Carpaţi, şi dintre Carpaţi şi Nistru; când viscolul prăpăditor al barbarilor suflà a pustiu prin ţinuturile Daciei, ce făceau Daco-Romanii? ce făceau *Românii?*

Ce erà să facă nişte bieţi locuitori pacinici şi muncitori, părăsiţi de cârmuire, părăsiţi de armata, care trecuse peste Dunăre să apere imperiul de alte nevoi? Bogaţii de prin oraşe unde lăcomia de bani şi de prăzi a barbarilor atrăgeà mai întâi de toate cetele jefuitoare, îşi luaseră care ce avusese şi plecaseră la adăpost înnăuntrul imperiului. Cei cu mai puţină dare de mână şi sătenii fugeau care încotro apucà. Nicăeri însă nu puteau să se apere mai sigur de potopul năvălitor, decât pe înălţimile munţilor şi în desimea pădurilor.

Sute de ani aşteptară Românii, în creierul Carpaţilor, să treacă şi să se potolească vijelia, care urlà mereu, după scurte întreruperi, jos în vale, unde îşi lăsaseră căminurile părăsite, cu nădejdea

[1]) Ibid. pag. 31.

că ba azi, ba mâine or să poată să se întoarcă din nou la ele şi să-şi reiă avutul şi munca începută.

In acest răstimp uitară, negreşit, multe din câte ştiuseră odată. Uitară aşezămintele vieţii de stat roman, cu care se deprinsese. Nu mai aveau nevoie, între stâncele munţilor, nici de *senat*, nici de *consul*, nici de *censor*, nici de *patriciu*, etc. Abia îşi mai aduceau aminte, ca prin vis, de *împărat*, pe care-l pomenirăm în basme; de *veteran*, soldat legionar ieşit din oaste, din care făcură *bătrân*, nume dat în urmă orcărui moşneag; de *jude* care le împărţea dreptatea; de *domn*, cu care numiră mai târziu pe principe; de *popă*, care la romanii păgâni săvârşia jertfele zeilor, iar la Românii creştini aduce rugă lui D-zeu. Fără o cârmuire oarecare *(domn)*, fără dreptate *(jude)* şi fără o credinţă *(popă)*, nu poate dură nici o societate de oameni orcât de înapoiată.

Românii în munţi au dat deci, în multe privinţe, îndărăt. In loc de a mai cultivà pământul, se apucară de păstorie, o îndeletnicire inferioară plugăriei. Dar, de alta, par-că în tot răul ar fi şi un bine. Starea de păstorie a poporului român îl făceà, vrând nevrând, să cutreiere încoaci şi încolo prin munţi, să se întâlnească mai des unii cu alţii, să se cunoască mai de aproape. Cu chipul acesta, ei se asemuiră şi mai mult între dânşii; şi, când mai târziu, se vor vărsà la vale în câmpiile mai liniştite, orcât de departe s'or duce, unii într'o parte, alţii

în alta, Românii vor avea aceiaşi limbă, aceleaşi obiceiuri, se vor înfăţişà în graiul şi portul lor ca fiind acelaş popor. De aceea şi astăzi un Basarabean se înţelege şi se cunoaşte ca frate cu un Bănăţean, un Muntean cu un Bucovinean, un Moldovean cu un Transilvănean etc. Feriţi în munţi de contactul prea intim cu alte popoare, Românii păstrară caracterul mai curat al limbei strămoşeşti latine, introducând negreşit în graiu schimbări flexionale şi sintactice, la cari e supusă ori-ce limbă vie, şi adăogând cuvinte noui pentru lucruri şi idei noui.

Numai un popor străin a venit şi a trăit mai aproape de Români, gonit şi el tot de furia altor barbari, şi îngăduit de strămoşii noştri în munţi alăturea cu dânşii. Aceştia sunt *Slavii.*

Şi în alte părţi ale Europei au căutat oamenii scăpare în munţi dinnaintea barbarilor. Aşà, fraţii noştri de peste Dunăre, se retraseră în munţii Hemului, Pindului, Rodopolui. Tot în munţi fugì de năvălitori şi populaţia din Tirol şi din Retia.

Dar ce deosebire între năvălirile din alte părţi, din toată Europa, şi între cele ce au căzut pe aceste locuri! P'acolo n'a ţinut furia decât vre-o *200 de ani.* La noi a bătut cu turbare uraganul invaziei *o mie de ani.*

Acolo sosiau barbarii obosiţi, sătui, mai domoliţi, chiar mai îmblânziţi. La noi veniau proaspeţi, sosind or din Miază-Noaptea Europei, or dela Ră-

sărit din Asia, lacomi, însetoşaţi de prăzi şi de sânge, năpustindu-se fioroşi ca nişte fiare sălbatice flămânde. Şi noi trebuia să le ţinem pept, pe unii să-i mai întârziem, pe alţii să-i mai potolim, pe alţii chiar să-i îmblânzim, şi, cu timpul, să-i curăţim de spinii sălbăticiei şi să-i civilizăm.

P'acolo, prin Europa apuseană, au poposit numai Germanii, Hunii, bunioară, abia s'au arătat, au prădat şi au fugit îndărăt tot spre Răsărit. Puşi în pragul de trecere al năvălirilor din Răsărit înspre centru Europei, noi am fost cei dintâi bântuiţi de toate neamurile barbare; şi, când torentul lor era peste măsură de mare şi de covârşitor, când nu puteam resfrânge îndărăt năvala lor şi nu puteam scăpà astfel şi pe alţii de necaz, cel puţin am ştiut să scăpăm, din mijlocul valurilor şi din înnecul obştesc, scânteia geniului latin, încredinţată inimelor noastre spre păstrare. Acea scânteie a licărit prin tufişul brazilor, pe piscul munţilor, luptându-se ca o candelă sfântă cu bătaia vântului, până ce a crescut treptat şi s'a răslăţit iar luminoasă peste întinsul frumoasei Dacii. Sentinelă a latinităţii, naţiunea noastră a stat aici neclintită ca stânca în furia valurilor. Talazurile popoarelor s'au spart spumegoase de dânsa, au trecut; şi ea a rămas, parcă spre a hotărî mai târziu, din orient, cursul evenimentelor istorice. Cu drept cuvânt îi strigă entusiasmat poetul ALECSANDRI:

Să trăeşti, ostaş romane,
Stâlp al lumei apusane!

Tu cu peptu'ţi ai oprit
Valul crunt din Răsărit,
Şi cu braţul tău armat,
Pasul soartei l'ai schimbat!

Şi abia suntem la începutul năvălirilor din ţara noastră, pe când în Apus ele sunt pe sfârşit. Mai avem de aşteptat, afară de Gepizi — cari ne-au şi sosit îndată după moartea lui Atila — încă alţi mulţi oaspeţi neomenoşi: pe Avari, pe Slavi, pe Bulgari, pe Unguri, pe Tătari, pe Turci [1]).

## IV.

Nici Goţii, nici Gepizii, nici Avarii nu îndrăzniră să urmărească pe Români până în vizuinile munţilor. Dar ce n'a putut face curajul, a făcut frica. Dela o vreme, strămoşii noştri se pomeniră că potecele şi coastele munţilor încep a fi urcate şi bătute, din ce în ce mai mult, de un neam de oameni înalţi şi bine făcuţi, bălai la faţă, cu părul bătând în roşu. Nu semănau mai cu nici unul din popoarele cari umblau forfota, cutreerând şi cotropind ca nişte turbaţi ţările bieţilor muncitori. Nu veniau cu urlete şi chiote de războiu, ca cetele mongole, gata numai-decât pe ceartă şi pe pradă. Căutau şi ei linişte şi adăpost, fugeau şi ei de focul şi de cruzimile Avarilor. Nu năvăleau, ca să jefuiască şi să supună. Indrăzneau să urce munţii în ascunzăturile

[1]) *Istoria Omenirii*, Evul Mediu de I. GĂVĂNESCUL.

Românilor, numai ca să scape de aceleaşi necazuri şi supărări, de cari scăpaseră şi strămoşii noştri.

Aceşti oameni erau *Slavii.*

Românii văzură că noii musafiri au alt gând mai omenos decât Gepizii şi Avarii, şi-i îngăduiră să trăiască şi ei, cum or puteà, în munţi, alăturea cu dânşii. Mai băgară de seamă că sunt blânzi, liniştiţi, muncitori, şi ca şi dânşii primitori, ospitalieri; că sunt veseli, le place să cânte şi să povestească, şi că respectă femeile, n'au năravuri urâte, ca alţi barbari. Şi se vede că se învoiră astfel destul de bine unii cu alţii, de oarece trăiră impreună mai bine de şase sute de ani. Chiar după ce trecură toate primejdiile şi se coborîră dela munţi în câmpie, nu se mai despărţiră. Dar, drept vorbind, nici n'avea ce să se mai despartă, că Slavilor le plăcuse aşà de mult cu Românii, în cât se făcuseră şi ei Români. S'au legat, s'au înrudit, s'au contopit de tot în neamul ospitalier, care primise să-i găzduiască la nevoie. Din acest amestec, fireşte că şi Românii au luat multe dela Slavi: cuvinte, credinţe, eresuri. Nici nu se puteà altfel.

Din cauza caracterului lor blând şi a firei lor vesele, a deprinderii lor la muncă şi a felului lor ospitalier, Slavii au slavizat mai pe toate popoarele barbare, cu cari au trăit împreună, nu numai pe cei de viţă mongolică, precum au fost *Bulgarii,* dar chiar uneori pe cei de viţă *arică,* precum *Germanii.* Numai când au venit în contact cu elemen-

tul roman şi-au perdut puterea lor de slavizare. In contact cu *Românii,* bunioară, Slavii n'au putut rezistà ; şi găsindu-se în faţa unui element superior, mai de rasă şi mai tare decât dânşii, s'au transformat cu încetul şi s'au asimilat cu tovarăşii lor de viaţă.

Cu toate că erau barbari, Slavii se îndeletniceau cu ocupaţii pacinice, cu industria şi mai ales cu agricultura. Românii, cari mai se lăsaseră de agricultură cât stătură în munţi, îndemnându-se acum cu Slavii şi dându-se din nou la munca câmpului, se serviră chiar de cuvintele Slavilor spre a numi multe lucruri de ale agriculturei. Aşà, în loc de *aratru,* cum ziceau odată, întrebuinţară vorba slavonă *plug.* Tot dela ei luară cuvintele : *grindeiu, răzor, brazdă,* etc.

## X.

Inainte de venirea Slavonilor, nu se află în peninsula balcanică altă populaţie decât romană sau romanizată. Intre Romanii din Dacia traiană şi cei din imperiu nu eră altă despărţire decât Dunărea. Nici un pop nu se pusese la mijloc între ei. Barbarii Goţi, Huni, Avari veniseră, stătuseră ce stătuseră p'aici, apoi trecuseră mai dedarte. Nu făcuseră sat nici cu Românii de dincoace, nici cu cei de dincolo de Dunăre. Slavii, când se strecurară cu încetul, s'au stabilit de stabilit, dar nu păsà nimănui de ei. Elementul romanic circulà prin massa lor ca

prin o apă liniştită şi mică, pe care o treci cu piciorul, fără să te înneci, nici să te ţină în loc. Dacă ar fi rămas lucrurile multă vreme aşà, marea Romanilor ar fi înghiţit pe a Slavilor şi mai târziu toată peninsula Balcanică, împreună cu Dacia traiană şi poate şi mai departe, ar fi fost una, locuită tot de un popor, de poporul r o m â n.

Elementul roman din răsărit, despărţit de cel din apus, mai cu seamă dela începutul secolului VI-lea, se întindeà nu numai în Moesia, ci şi în Dalmaţia, pe ţărmul mării Adriatice, până către Panonia. De mai sus de porţile de fier şi până la marea Neagră, tot cursul Dunării erà împodobit cu cetăţi romane. Atâta importanţă aveà în statul roman populaţia din această parte a imperiului, încât mulţi din împăraţii, cari au domnit la Roma sau la Constantinopole, se trăgeau dintr'ânsa. Aurelian, Constantin cel Mare, Justinian, erau din Moesia; Diocleţian din Dalmaţia — şi alţii.

Limba ce se vorbià de dânsa erà tot una cu cea vorbită în câmpia şi în vârfurile Carpaţilor, şi în deobşte e cunoscută dovada ce se aduce despre aceasta. Pe când Avarii cutreierau Moesia, o armată imperială voi să-l lovească lângă Balcani (în anul 679); dar fù zădărnicită de un soldat, care strigă în gura mare: «*torna, torna, fratre*». Armata, crezând că e vr'un pericol neprevăzut înaintea ei, se întoarce şi o rupe la fugă. Dar soldatul nu strigase pentru armată, ci ca să atragă atenţia unui camarad, care

eră să-şi pearză nişte dăsagi căzuţi de pe spinarea catârului ce duceà de căpăstru. *Torna, torna, fratre*, seamănă aşà de mult cu «întoarnă-te sau întoarce-te frate», cum se zice azi, la noi, după o mie trei sute şi mai bine de ani, încât nu e nici-o îndoială că limba vorbită atunci la Balcani eră tocmai ca cea vorbită la Carpaţi. Şi tot aşà ar fi rămas poate lucrurile până azi, dacă n'ar fi venit Bulgarii mongolici.

Când apărură Bulgarii în Moesia, populaţia romană sau romanizată, adică Românii din partea locului, cari până atunci se impăcaseră de bine de rău cu Slavii, se retraseră cu grămada în munţi; unii spre sud, în munţii *Balcanului, Pindului, Tesaliei, Epirului,* chiar până la *Atos*, până la *Elada* şi *Pelepones;* iar alţii, spre nord, peste Dunăre, la fraţii lor din *Carpaţi.*

De atunci se despărţiră Românii din Dacia traiană de cei din sudul Dunării. Între ei se puseră la mijloc Bulgarii, cari-şi întinseră stăpânirea dela Balcani spre nord, până peste Dunăre.

Astfel se născură cele trei ramuri de Români în răsăritul Europei: *cei din Dacia, cei din Macedonia* şi cei *din Istria.*

Deşi depărtaţi între ei, limba lor tot seamănă foarte mult; deosebirile dintre ele constituesc doar nişte *dialecte* ale aceleiaşi limbi, iar nu limbi deosebite. Vorba Francezilor din nord, nu se aseamănă mai mult cu a Francezilor din sud, decât vorba noastră cu a fraţilor din Macedonia.

## XI.

Românii, coborâţi din munţi, începură să-şi clădească din nou aşezăminte în câmpie, ca să se poată ocupă în regulă şi în tihnă cu agricultura. Cei rămaşi încă în munţi urmară mai departe cu îndeletnicirile lor păstoreşti.

Ca orce societate de oameni cu porniri către cultură, Românii stabiliţi cu Slavii în câmpie, de o parte şi de alta a Carpaţilor, înjghebară, pe ici pe colo, mici state. Cârmuitorul lor se chema, după limba bulgărească, *voevod* sau comandant, conducător în războaie.

Cele mai vechi *voevodate* cunoscute până astăzi sunt: *Crişiana, Banatul Temişoarei* şi *Transilvania.* Toate acestea şi altele cari or mai fi fost, ascultau de căpetenia Bulgarilor.

Dar influenţa politică n'a fost nimic pe lângă cea *religioasă* sau *bisericească.*

Când au venit Bulgarii în părţile Dunării, Românii erau de mult creştini. Chiar dela început, din timpul colonizării, trebuie să fi fost mulţi dintre ei adepţi ai legii lui Christos. Când Constantin cel Mare îngăduì pe faţă cultul, şi când teama de persecuţii încetă, păgânismul se stinse repede. Cîţi din strămoşii noştri s'or mai fi închinat până atunci la idolii şi zeii păgâni, se botezară cu toţii în legea creştină. Cuvintele româneşti vechi, luate din limba latină, precum *Dumnezeu, înger, sunt, cruce, altar,*

*tâmpla bisericei, lege, sânta scriptură* şi altele, probează că ei se închinau lui Dumnezeu în limba lor şi în legea *creştină*.

Slavii, în atingere cu Românii se creştinară şi ei; apoi Bulgarii, venind în atingere cu Românii şi cu Slavii, se botezară asemenea, mai ales oamenii din popor. Dar botezarea lor se făcù mai cu anevoie, fiindcă boerimea şi căpetenia Bulgarilor nu-i lăsà, şi prigonià amarnic pe cei cari îmbrăţişau noua credinţă. Dar toate piedicele au fost în zadar. În a doua jumătate a secolului IX-lea, *Bogoris* (sau *Boris*), căpetenia lor (852—888), urmă exemplul dat de majoritatea supuşilor săi şi trecù la creştinism, luînd numele de *Mihail*.

Ce erà mai greu, se făcuse. D'aci încolo, noul creştin, cu crucea în mână, ucideà fără milă pe cine nu se închinà ca dânsul. Deocamdată persecuţiile se îndreptară numai în potriva Bulgarilor necreştinaţi. Dar mai târziu, de pela sfârşitul secolului al IX-lea, erà vai chiar şi de bieţii creştini, cari se rugau lui Dumnezeu în altă limbă decât în cea bulgărească.

Doi apostoli, fraţii METODIU şi CIRIL, traduseră, în acest timp, cărţile sfinte în limba slavonă, scriindu-le cu nişte litere inventate de ei şi cunoscute până astăzi sub numele de *alfabetul cirilic*. De atunci, în toate bisericele creştine din ţinuturile supuse Bulgarilor, nu mai fù voie să se citească decât cărţile sfinte scrise în limba slavonă, cu litere cirilice.

Această nenorocire căzù şi pe capul Românilor. Opt secole aproape, numai răsună, în incinta bisericilor române, limba în care strămoşii noştri destăinuiseră odată lui Dumnezeu, în faţa altarului, dorul inimelor lor apăsate de grijile vieţei. Dar asta nu fù în stare să facă pe Români să se împrieteneascâ mai mult cu graiul stăpânilor. Se rugau ei, în gând, lui Dumnezeu, tot în limba în care de mici fuseră învăţaţi de mume să zică *Dumnezeu* şi *înger*, *sânta scriptură* şi *sânta cuminicătură*. Şi pe cât de bucuroşi primiseră, de bună voie, a se servi în vorbire de unele cuvinte ale Slavilor, în afacerile lor omeneşti de toată ziua: tot aşà de dârji şi de neînduplecaţi refuzară să se închine, în limba altora, lui Dumnezeu; pe care îl rugau tocmai să le deà putereà de a păstrà neştirbite, din tată în fiu, comoara de însuşiri a firei lor moştenite dela Romani.

## XII.

Erà pe atunci, în Europa, credinţa că lui D-zeu nu se poate rugà creştinul decât în una din cele trei limbi sacre: latina, elena şi ebraica: dogma trilinguistă. Când limba slavă începù să se întindă, şi să pretindă a deveni limbă de rugăciune, limbă sacră, trilinguiştii se ridicară şi protestară împedecând în unele părţi (Moravia, de ex.) introducerea limbii slave. Sinodul dela Spalatro, iea mă-

suri de a se opri lăţirea limbii slave şi încheerile acestui sinod fură sancţionate de PAPA IOAN X. Unde Bulgarii erau puternici, a pătruns totuş limba slavă. Şi lumea învăţată, ca să justifice faptul împlinit — *le fait accompli* — şi să păstreze şi dogma trilinguistă, a eliminat limba ebraică dintre limbele sacre şi a pus în locul ei pe cea slavă.

Astfel, în Biserica creştină a întregului ţinut slav şi român s'a introdus limba slavă, pentru unii din motive culturale, fiindcă puteau înţelege cărţile sfinte în limba lor, pentru alţii de nevoie.

Dar să nu ne lăsăm a fi plâns prea descurajator de soarta noastră. Dacă se găseşte o mângâere în ştirea că şi alţii, poate mai semeţi, au trecut pe sub acelaş jug, ne putem consolă. Nici trufia culturei celor din Apus n'a scăpat de nevoia de a se închină în o limbă sacră, care nu erà a lor. Noi ne închinam în slavoneşte, ei în latineşte. Nici în Apus nu înţelegeà *p o p o r u l* limba cultă oficială. In o singură ţară, în Italia, erà o apropiere aşà de mare între limba vie a poporului şi cealaltă, încât o înţelegere şi comunicare reciprocă de idei erà posibilă dela una la alta, nemijlocit. Pretutindeni aiurea se simţià trebuinţa unei pregătiri prealabile pentru priceperea cărţilor sfinte. Limba latină se învăţà în şcoală în acest scop mai întâi de orce, pentru înţelegerea sau oficiarea cultului.

Imprejurări analoage au dus şi la noi la rezultate asemuite. Aceleaş trebuinţe sociale au provocat

naşterea aceloraş organe culturale pentru satisfacerea lor. Şi la noi erà nevoie să se înveţe bine, sistematic o limbă străină, ca să se poată intrà în clasa preoţească. Deci, nu mai încape îndoială, că cel puţin şcoli pentru pregătirea candidaţilor la preoţie au trebuit să se înfiinţeze, adică să intre în fiinţă şi în funcţie, de când s'a stabilit pentru Români o biserică românească în limba slavonă.

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITARĂ

## Prelegerea VI.

# CULTURA ROMÂNEASCA PÂNA ÎN SEC. XVI-lea

### 2. Vechimea şcolilor româneşti

I. Existenţa şcolilor româneşti documentată abia din sec. XVI. Inainte de această epocă, lipsind documente precise, existenţa lor indusă din alte fapte, cari le presupun. Rolul hipotezei în ştiinţa fizică şi istorică.

II. Diacii. Scrierea lor, la fel, cu chirilice. Egumenii mânăstirilor.

III. Existenţa şcoalei din Rădăşeni în sec. XVI inexplicabilă ca fenomen izolat. Alte date culturale. LUCA CÂRJĂ.

IV. Academia dela Cotnari, înfiinţată de DESPOT-VODĂ.

V. Fenomenele culturale izolate explicabile numai prin legea continuităţii şi dezvoltării treptate. Diferite fapte izolate care vorbesc de o stare culturală mai întinsă în sec. XVI.

VI. Supoziţii despre cultura sec. XV. Ehoul unei cronici perdute. — MOISE FILOSOFUL. Ce închipuiri ne sugerează despre vremea lui acest nume.

VII. GRIGORE ŢAMBLAC, «dascălul d'inceput în Moldova». Opt discursuri româneşti la începutul sec. XV-lea.

VIII. O întreagă desfăşurare de activitate a unui om cult şi muncitor ca ŢAMBLAC, ascunsă în negura nedescifrată a trecutului. Ţamblac n'a fost negreşit singurul om, care ştiă carte în timpul său. Starea de cultură a epocii sale presupune o fază premergătoare cu începuturi şi rădăcini mai depărtate în trecut.

IX. Ce însemnează ŢAMBLAC, ca dascăl întâi al Moldovei. Primul dascăl în o şcoală domnească? Primul dascăl ca prioritate în timp? Sau primul dascăl — marele dascăl?

X. Înainte de ŢAMBLAC să nu fi fost nici un fel de mijloc pentru transmiterea cunoştinţei de a ceti şi scrie românește? Cum s'au născut secolile pe lângă biserici, după Epis. MELCHISEDEC.

XI. Puterea tradiţiei mai ales la popoare în faza culturală staţionară. La o mie opt sute ca la «o mie patru sute» şi la «o mie patru sute» ca la o mie trei sau două sute.

XIII. Limba românească dejă formată pe timpul stabilirii Bulgarilor în contact statornic cu noi. Întinderea şi omogeneitatea limbii vechi românești. Învăţarea scrierii limbei slavone şi române în acelaş timp cu chirilice. — Înainte de stabilirea Slavilor, Românii scriau cu litere latineşti.

XIII. De ce s'au păstrat mai mult acte scrise slavoneşte iar nu cele românești. Nu se poate să se fi scris numai o limbă străină învăţată de nevoie şi de silă, pentru zile mari, mai de grabă decât limba vie, maternă vorbită zilnic şi la tot pasul. Impresia ce trebue să fi lăsat în sufletul românesc auzul unei limbi străine ne-înţelese în împrejurări însemnate, în biserică, etc. — Cum se închină Românul, în limba lui.

XIV. Ce ne atrage către studiul începuturilor poporului român. Sfinţenia unei vieţi etnice noi în evoluţia omenirii.

## I.

Am ajuns, în prelegerea trecută, la concluzia că şcoli slavoneşti, pentru pregătirea cel puţin a candidaţilor la preoţie, au trebuit să existe, de când s'a introdus în biserica românească limba slavonă pentru serviciul divin.

E naturală întrebarea: Numai astfel de şcoli să

fi fost, pe atunci? Adică numai pentru învățarea limbei slavone? Nu se învață nicăiri, și în nici-un fel, să se citească și să se scrie românește?

Până să găsim documente, cari să dovedească existența școalelor românești, poate să treacă timp cam mult. Abia târziu, la începutul secolului al XVII-lea, găsim amintită o școală la Rădășeni, unde a învățat carte ȘTEFAN TOMȘA (1612), deci a cărei ființă se poate așezà în sec. XVI.

Dar, înnainte de această epocă, n'or fi existat de loc școli, unde să se fi învățat carte, nu direct pentru preoție, ci pentru cultura general-omenească? Dovezi documentale nu avem încă azi, dar pot apăreà mâine-poimâne. Și chiar de n'ar apăreà nici-odată, sunt fapte a căror existență se dovedește din conexul cauzal al celorlalte fapte observate. Ipotezele își au și ele rațiunea lor de a fi în construirea sistemului complect și consistent al lumei și al naturei lucrurilor. Ce este mai indispensabil și mai axiomatic azi în știința materiei, bunioară, decât existența atomilor; și totuși, cine a intuit un atom? Dar existența acestor părticele indivizibile și invizibile ale materiei e admisă hipotetic, ca ceva necesar pentru înțelegerea și explicarea fenomenelor văzute ale materiei.

Și în lumea istorică nu se pot explică unele fenomene văzute, adică stabilite documental, fără admiterea altor fenomene nedocumentabile, dar a căror existență, cerută de logica obiectivă a lucru-

rilor, se poate considerà ca îndeajuns de dovedită. Astfel, dimineaţa, înnainte de arătarea soarelui la orizont, vedem pe cer razele lui împurpurând norii, efecte ale prezenţei lui nevăzute, în care credem.

## II.

Documentele ne vorbesc de nişte aşà zişi diaci, logofeţi scriitori pe lângă autorităţi, şi la cari veniau ceice nu ştiau să scrie, să-i roage ca să le facă zapise, răvaşe, testamente şi altele. Diacii aceştia alcătuiau actele după cerere şi trebuinţă în slavoneşte sau în româneşte. Românească o scriau tot cu litere cirilice, şi toţi la fel. Din orice depărtare ar fi venit un răvaş scris de un diac, se asemănà la grafie cu răvaşul oricărui diac din altă parte a ţării.

Unde învăţaseră aceşti logofeţei scrierea românească la fel? De sigur nu numai-decât în şcoli organizate sistematic după norma celor de azi, ci mai probabil în chipul cum învăţau meseriaşii meşteşugul în orice breaslă: din uz şi prin imitaţie, unul dela altul. Cine voià să îmbrăţişeze cariera de diac, se tocmià la unul dejà format şi recunoscut ca bun meşter şi se angajà să-i servească în schimbul învăţăturii. Nu fac tot cam aşà azi, tinerii ce vor să se prepare pentru cariera advocaturei şi intră ca «secretari» la un advocat experimentat ca să înveţe dela dânsul practica meseriei? Tot astfel

aspirantul la diacie învăţà din practică tainele carierii lui viitoare, călăuzit pas cu pas de maistrul ce-şi alesese.

Meseria erà destul de căutată, judecând după marele număr de diaci, cunoscuţi din documente; căci aceşti scriitoraşi aveau obiceiul, să-şi pună numele în josul actului lucrat de ei, adăogind şi din partea lor câte o rugăminte sau vr'un compliment la adresa celuia, pentru care scriau [1]).

Şi egumenii din mânăstiri scriau româneşte, tot cu litere cirilice, deşi mai necaligrafic, mai stângaciu decât diacii.

## III.

Nu e natural să ne închipuim că trebue să fi existat, pe lângă şcolile bisericeşti, şi un altfel de şcoli, ori cât de rudimentare, unde se învăţà carte şi scriere românească? Sau ca, cel puţin, aceleaşi persoane cari învăţau slavoneşte, învăţau şi româneşte? Cum s'ar explicà altfel atâtea fenomene istorice, cari nu pot să răsară aşà de odată din nimic, ci presupun o perioada de elaboraţie premer-

[1]) Să se vază exemplarele interesante de acest fel, răvaşe şi zapise în HASDEU, *Cuvinte din bătrâni;*

N. IORGA, *Acte şi documente;*

V. ALEXANDRESCU-URECHIÀ, *Istoria şcoalelor*, vol. I, p 6—8, unde se poate găsì un catalog încărcat cu nume de diaci.

gătoare, o evoluție treptată dela o fază inferioară, cu forme vagi, nehotărîte?

Prima școală românească, cu existență sigur documentată, pare a fi aceia din *Rădășeni*, unde ȘTEFAN TOMȘA a învățat carte în copilăria sa. ȘTEFAN TOMȘA urcându-se pe tron la 1612, școala din Rădășeni aparține prin urmare, deja secolului XVI-lea. Să fi fost această școală un fenomen izolat, fără sprijin mai larg în organizmul cultural al timpului și fără o bază istorică a unei dezvoltări treptate? Această supoziție n'ar avea analogie în lumea fenomenelor sociale.

Treptele unei evoluțiuni continue ies la iveală, când căutăm urmele culturei noastre, urcându-ne în susul veacurilor. Găsim în primul pătrar al sec. XVI, că un vestit orator român LUCA CÂRJĂ, trimes de ȘTEFĂNIȚĂ VODĂ la Curtea Regelui Poloniei, (1523), se ilustrează prin un celebru discurs, de o politică înaltă internațională, prin care se demonstră necesitatea unei alianțe între Moldova și Polonia în contra Turciei. Discursul argumentat și întărit de covârșitoarea logică a faptelor, cu legătura cauzalității lor istorice, zmulge adesiunea lui SIGISMUND I, și are de rezultat încheierea unui tractat ofensiv și defensiv între cele două țări. Deși cuvântul s'a ținut în dialectul rutean, și oricât s'ar admite, că superioritatea culturei lui CÂRJĂ se datorește școalelor înalte din străinătate, este greu de înțeles că s'ar fi putut vre odată, să se simtă

nevoia şi importanţa unei culturi superioare, fie şi adusă din afară, în o ţară cu totul lipsită chiar de elementarele începuturi ale unei învăţături şi unei civilizaţii proprii, orcât de rudimentare. Numai din fondul unei atmosfere de idei prielnice şi simpatice se puteà ridicà, mai presus de comun, fenomenul cultural al unui consângean, ieşit din rândurile contimporanilor şi purtat de aceştia, pe umerii lor, până la înălţimea regiunilor istorice, de unde ni se permite nouă urmaşilor, să-l privim, ca pe un vârf de munte luminat de soare, pe când masivul ce-l susţine stă ascuns în ceaţă şi în umbră. Cum nu credem că piscul luminos stă singur în aer, astfel trebuie să ne închipuim că, sub lumina clară a culturei lui CÂRJĂ, stă substratul sufletesc al treptelor culturei naţionale cari l-au susţinut şi îl poartă, stă întreaga învăţătură şi şcoala românească a secolului XVI-lea.

## IV.

Fără o temelie culturală comună, mai întinsă în ţară, cum s'ar fi prins, ca într'un vid intelectual absolut, *academia* înfiinţată la *Cotnari* de DESPOT VODĂ, tot în sec. XVI-lea «pentru copii adunaţi din diferite părţi ale provinciei» — *collectis passim ex provincia pueris* — «cari învăţau, se hrăniau şi se îmbrăcau pe socoteala Domnului?» [1]

[1] *Vita Iacobi Despotae*, Moldavarum reguli, descripta a IOHANNE SOMERO, Vitebergae... «Scholam tum in

MIRON COSTIN spune, supărat, că la acea Academie DESPOT VODĂ adună dascăli din ţara nemţească şi din ţara leşească, papistaşi [1]). Dar importantul este că acei «dascăli» nu erau culeşi la întâmplare, ci aleşi dintre învăţaţi de seamă, erau oameni ca PEUCER, ginerile lui MELANCTON, [2]) şi ca SOMMER, biograful lui DESPOT. Şi încă şi mai important e faptul că acei învăţaţi erau aduşi nu numai spre a întoarce dela catolicism la protestantism pe copiii Saşilor, ci şi pentru instruirea copiilor români.

Nu ne închipuim modalitatea acelei instrucţii exercitate de nişte dascăli ce nu cunoşteau limba ţării. Dar este şi mai greu de închipuit ca elevi aduşi înaintea lor din diferite părţi ale principatului — *passim ex provincia collecti* — să fi fost curat nişte copii sălbatici, nedeprinşi cu cartea şi cu

---

oppido Cottanar, quod ferme a Saxonibus et Hungaris habitatur, erigere cœperat, collectis passim ex provincia pueris quos docere, ali, vestiri, ex suo curabat aerario » (Citat v. A. URECHE, *Istoria şcoalelor*, I, p. 5.)

[1]) MIRON COSTIN. Opere complecte de V. A. URECHE, tom. II, p. 320.

[2]) «Unde etiam eximium illius in hac re extitit studium ut quos doctrinae nomine commendari, et in praetio essare sciebat, undique ad se pertraheret: GASOARUM PEUCERUM Melanchtonis generum, humanissime scriptis litteris Viterberga evocabat, IOACHICUM, item Rheticum, in Mathematicis disciplinis virum celeberrium, viatico misso, Cracovia exercitare conabatur *(Vita Iacobi Despotae, ibid.)*

şcoala. În principat trebue să fi fost un fond vechiu de cultură generală elementară românească, pe care căută să se prindă şi să se altoiască noile învăţături importate; fond vechiu, dinainte mult de înfiinţarea academiei, şi rămas apoi mai departe, ca substrat al dezvoltării ulterioare, după desfacerea instituţiei străine. Academia protestantă a murit odată cu fondatorul ei. Existenţa ei nu interesează cultura noastră decât ca fenomen istoric ce ne îndreptăţeşte să bănuim un mediu intelectual, care a făcut să se nască în spiritul lui DESPOT VODĂ credinţa în posibilitatea ei. Dacă acel mediu intelectual a fost în realitate simpatic sau refractar influenţei proiectate şi încercate, este altă vorbă.

## V.

Dar, în sfârşit, ori cum s'ar privi această efemeridă a culturei străine, rătăcită în raza atmosferei noastre intelectuale, suntem siguri că nu ne înşelăm căutând să ne ridicăm inductiv dela efecte la cauză, când interpretăm existenţa fenomenelor culturale izolate prin marea lege naturală a c o n t i n u i t ă ţ i i, care explică partea prin proprietăţile totului, şi fiinţa treptelor superioare prin dezvoltarea proprietăţilor cuprinse în fazele premergătoare. Dându-ne o verigă dintr'un lanţ se poate reconstitui lanţul, sau cel puţin, cu siguranţă, se poate afirmă e x i s t e n ţ a lui. Totul se ţine în legătură cauzală armonică în

lumea istorică întocmai ca şi într'un organism. CUVIER, după un dinte, a putut reconstitui hipotetic un animal ce nu mai există; şi paleontologia i-a dat dreptate, scoţând în urmă la iveală documentele faptului indus. Când unui istoric i se pune înainte atâtea scrieri româneşti din secolul XVI, fie tipărite, precum Catehismele dela Sibiu (1544) şi Braşov (1559), Tetravanghelul (Braşov 1562), Cazania, Psaltirea lui Coresi (1577); fie manuscrise, precum Apostolul dela Voroneţ, dela începutul sec. XVI, Psaltirea dela Scheea (1550), ş. a.,—cine poate să interzică spiritului său de a stabili o relaţie firească între aceste verigi culturale şi lanţul mai mare din care trebue să ne închipuim că fac parte? Omul de ştiinţă nu are înaintea sa, ca CUVIER, numai un dinte; ci mai mulţi, şi încă nu numai de un fel: aproape cât e necesar să alcătueşti o dentură. Ce dovadă mai evidentă de existenţa unei şcoli româneşti la începutul sec. XVI, decât mulţimea actelor publice şi private pe cari le înşiră orice istoric al literaturei române?[1]). Cum s'ar fi putut scrie şi zapisele dintre cetăţeni, şi notiţele de pe cărţi rămase din vremuri, şi catastihurile de pe la mânăstiri, şi sentinţele judecătoreşti, şi istoria vre-unui proces ori a facerei unui

[1]) A. PHILLIPPIDE. *Introducere la Istoria limbei şi literaturei române*, Iaşi, 1888, Date biografice, p. 58, sq.

iaz de moară, şi scrisori ca cea considerată de autografi a lui MIHAIU VITEAZUL, şi atâtea şi atâtea hrisoave, cronici, memorii, dacă Românii n'ar fi avut unde să înveţe carte românească, în afară de şcolile slavone şi deosebit de ţinta pregătirii pentru preoţie?

## VI.

Istoricii ne vorbesc apoi de scrieri vechi româneşti perdute, scrieri de a căror existenţă anterioară pomenesc documente sigure. Intre altele d-l HASDEU dovedeşte că s'a pierdut o cronică, scrisă cam pela jumătatea sec. XV, şi care povesteà întâmplări de pela 1430 [1]). Scriitorul acelei cronici româneşti n'a putut să apară pe câmpul culturii prin un fel de partenogenesă intelectuală. *Ex nihilo nihil fit.* Dacă o fi fost măcar de vre-o 30—40 ani, când a început să-şi pună pe hârtie amintirile suntem pe urmele clare ale unei explorări în întunecimile istorice, pe temeiul cărora se poate susţine că, la începutul sec. XV-lea există în ţara noastră posibilitatea de a se învăţà carte românească, existau organe culturale ce funcţionau pentru perpetuarea unei vieţi intelectuale şi pentru transmiterea mijloacelor ei de manifestare, din generaţie în generaţie.

[1]) **Hasdeu,** *Arhiva istorică.* III, 22.

Aceasta nu poate fi decât şcoala, orcum ne-am închipuì fiinţa ei, azi ca instituţie de stat, cu alcătuire complicată, altădată ca întreprindere particulară, cerută de trebuinţele sociale, supusă la legile liberei concurenţe, ca orce ofertă de servicii scoasă la iveală de o cerinţă puternică a vieţii publice.

Cevà mai mult. Avem dreptul să presupunem că astfel de organe sociale, născute din trebuinţele culturale ale oamenilor, au fost mai vechi decât epoca, la care ne-am urcat prin inducţie regresivă. In pragul sec. XV nu ne aflăm încă în faţa primelor lor începuturi rudimentare. Un hrisov pomeneşte în timpul acesta (1423) de existenţa unui MOISE FILOSOFUL [1]). Să nu ne aşteptăm negreşit la apariţia vreunui KANT sau PLATON.

MOISE FILOSOFUL n'o fi fost de sigur nici măcar un TALES. N'o fi calculat şi prezis nici vreun eclips de soare, ca cel mai vechiu filosof ionian: nici n'o fi căutat să-şi explice geneza lumii din vreun principiu unic, fie material or spiritual. Probabil o fi fost filosof în înţelesul în care se iea acest cuvânt de popor, până în zilele noastre: de cetitor în stele, ghicitor al soartei şi viitorului.

[1]) Vezi V. A. URELHIÀ *Istoria Şcoalelor*, I, 4, în nota 7: «*Acest hrisov este menţionat în Anaforaua No. 3,385 din 1828, păstrată în condica Ministeralui Justiţiei din Moldova pe 1838.* A se vedeà condica în arhiva ministerului Justiţiei din Bucureşti.

Astfel de f i l o s o f[1]) trebuie să fi fost, fără îndoială, MOISE FILOSOFUL dela începutul secolului XV. Şi ori cât am pune pe seama tradiţiei iscusinţa şi cunoştinţele profesionale ale filosofului, tot ne vine greu să credem că unul, despre care se dusese vestea până în hrisoave de cetitor în stele, să nu fi învăţat să citească şi buchea cărţii, de unde ar fi putut scoate multe din meşteşugurile filosofiei sale.

Deci autorul cronicei perdute din sec. XV nu e un fenomen izolat. Contimporan, ba mai bătrân decât el, a fost filosoful MOISE; şi pe vremea filo-

[1]) Despre coprinsul termenului f i l o s o f am, din amintirile mele personale, o notiţă care ne poate folosi la interpretarea lui. Curând după ce m-am întors din streinătate, fiind într'o vacanţă la ţară, în familie, asistaiu la o vizită ce făceà familiei mele soţia unui arendaş de moşie, o cucoană care demult trăià aproape numai la ţară. Ştiind, pe semne, că am învăţat la Berlin, şi că sunt d o c t o r în f i l o s o f i e, arendăşiţa profită de prilejul vizitei ca să'mi desăinuiască, fără nici o asociaţie de idei vizibilă, suferinţele sale fizice: durerile de cap, de piept, de stomac, şi'mi cerea sfatul biata femee: ce să facă ea, ca să-i treacă durerile, şi să-şi recapete sănătatea. Înţeleseiu că mă iea drept m e d i c, din cauza titlului meu de d o c t o r, şi îi deslușii că eu n'am învăţat medicina: sunt doctor, dar în f i l o s o f i e!

— Aşà! exclamă cucoana, şi mai interesată, privindu-mă cu ochii mari ca pe o minune. F i l o s o f i e! Aţi învăţat filosofia!.. Atunci de sigur ştiţi să citiţi în stele, să vedeţi ce are să se întâmple omului în viitor!..

sofului, ba încă şi mai vechiu decât el, trebuie să fi trăit alţi «filosofi» de felul lui şi să fi circulat cărţulii sau caete netipărite, scrise şi prescrise de mână, şi trecute dela unul la altul, cu învăţături şi tălmăciri despre viaţă şi lume, despre boli şi stele, despre moarte şi viaţa de apoi, despre raiu şi iad, despre soartă şi noroc, cărţulii manuscrise pline cu credinţe şi eresuri, cu rugăciuni şi vrăji, cu cântece şi descântece, cu tot ce se raportează la interesele pământeşti şi cereşti ale omului, cu tot ce reprezintă mişcările sufletului în luptele sale cu necunoscutul lumii, în temerile sale de misterul vieţei.

## VII.

Osteneala noastră de a dovedi, prin pomenirea unui MOISE FILOSOFUL, dela care n'a rămas nimic, şi prin amintirea unei cronici perdute, faptul pozitiv şi important al existenţei unor instituţii culturale, care ar fi făcut explicabilă apariţia lor, s'ar puteà asemănà cu încercarea de a dovedi existenţa soarelui, ce nu s'ar vedeà direct, prin arătarea umbrei aruncate de un obiect ce iarăşi nu s'ar vedeà. Dându-se înlănţuirea cauzelor şi efectelor ce alcătuesc lumea, iucercarea poate să pară grea, poate să pară, la urma urmei, chiar subtilă, dar nici de cum zadarnică, şi încă mai puţin oţioasă.

Sarcina demonstrației s'ar ușurà mult, când ni s'ar pune la îndemână un caz ca cel întâlnit în sec. XIV în CÂRJĂ şi STROICI.

Ne-ar trebuì mai mult decât o umbră, spre a învedera prezența soarelui ; ne-ar trebuì însuşi lucrul, ce produce umbra, lucrul cu partea lui luminoasă care să ne îndrepteze mintea spre razele soarelui, izvorul luminei. Ne-ar trebuì un om ilustru, care să fi avut o cultură superioară, să fi mânuit limba românească, s'o fi scris or vorbit cu înălțimea de vederi a omului mai presus de comunul contimporanilor.

Şi iată că, tocmai în pragul sec. XV, ni se arată un astfel de om, un scriitor şi orator de seamă, o căpetenie a bisericii orientale, un mitropolit, mai întâi al Litvei, apoi al Moldovei, GRIGORIE ȚAMBLAC, *«ce a fost dascăl întâi din început în Moldova»*, cum spune un episcop din sec. XVIII [1]).

Despre GR. ȚAMBLAC [2]) ni se spune că a ținut la mitropolia din Suceava opt discursuri românești, cari au ajuns până la noi numai traduse în limba sârbească. Iată un fapt de însemnătate escepțională, plin de învățăminte. La începutul sec. XV, un predicator, de pe amvonul bisericei noastre, ține un şir de cuvântări poporului român şi a-

[1]) Anume Episcopul PAHOMIE din Roman, în o notă pe o carte sârbească din Mân. Neamțului. Vezi EPISCOPUL MELCHISEDEC: *Viața şi scrierile lui Grigorie Țamblac* Bucureşti, Tipografia Academiei Române, 1884, pag. 6.

[2]) Născut la Târnova, mort la Mânăstirea Neamțului, 1450,

cele cuvântări se transmit posterității în o limbă străină. Oare, mai nainte de a se fi tradus și scris în limba sârbească, n'or fi fost puse pe hârtie în limba în care s'au pronunțat?

Pentru noi, acest fenomen e mai interesant și instructiv decât tot ce se mai raportează despre activitatea lui ȚAMBLAC.

Nici celelalte nouă discursuri, rămase dela el, și cari au fost zise pe când era mitropolit al Litvei; nici încă alte șease discursuri, găsite în manuscript la Mânăstirea Neamțului; nici povestirile lui despre Sfânta Paraschiva și despre țarul sârbesc Ștefan Dușan; nici panegiricul S-tului Eftimie sau stihul la adormirea Maici Domnului—nici toate la un loc, păstrate toate în slavonește, nu prețuesc cât faptul că cele opt discursuri ținute la Mitropolia din Suceava, au fost ținute în limba românească și apoi scrise în cea sârbească.

Spiritul superior al lui ȚAMBLAC, invederat din mulțimea scrisorilor rămase dela el, a trebuit să dea limbei românești, în cuvântările sale religioase, aceea formă misterioasă și acel aer de solemnitate, care se armonizează cu locașul sfânt de unde vorbia învățatul mitropolit, în fața Domnului țării, în fața credincioșilor boieri și a poporului ascultător și evlavios.

VIII.

Cine știe câte cuvântări, afară de cele opt, n'o fi rostit un prelat așâ de neobosit, în timpul celor

d o uă - z e c i de ani, cât a trăit ca Mitropolit în Moldova (dela 1431 până pela 1450—51)? Nu este de admis ca un geniu aşà de neastâmpărat, pe care îl găseşti când în Sârbia, când în Moldova, când în Litva, totdauna în activitate, totdauna în afaceri spirituale înalte, aci mitropolit în Litva (1415—19), aci la curtea lui Despot Ştefan (1420—31), până se stabileşte mitropolit al Moldovei, la 1431, după ce mai fusese şi lucrase în ţară pela 1401, nu se poate ca un astfel de om, deprins cum mânuirea condeiului, cum se vede din atâtea scrieri în limba slavă, deprins cum mânuirea cu vântului, cum se vede din atâtea discursuri, să se fi opri numai la opt discursuri în limba românească. Câte alte cuvântări ocazionale, la sărbători mari, la împrejurări solemne, nu s'or fi ascultat din gura marelui preot al ortodoxiei noastre! Şi s'au perdut toate ca şi cele opt.

Oare toate să fi fost numai z i s e? N'or fi fost multe din ele şi s c r i s e? Nu mai încape îndoială. Şi oare pe lângă discursuri, mitropolitul n'o fi mai scris şi alte lucruri în româneşte? Este aproape de mintea omului. In relaţiile lui multiple cu contimporanii, cu domnul, cu boerii, cu subalternii, ca şef al religiei şi ca egumen al Mânăstirii Neamţului; în afacerile şi daraverile zilnice de ordin dumnezeesc, ca păstor al sufletelor; de ordin pământesc, ca administrator al bisericei şi cârmuitor al lumei preoţeşti şi călugăreşti, ŢAMBLAC de sigur

a comunicat în limba vie, a ţării, a scris răvaşe, porunci, îndemnuri, rugăminţi. Unde or fi? Cine ştie prin ce colţ întunecos al vr'unei chilii! Ce folos imens ar aduce ştiinţei măcar unul din acele bilete ale mitropolitului, ba fie şi al vr'unuia din numeroşii lui corespondenţi mai jos puşi în ierarhia bisericească şi socială!

Căci este evident, de asemena, că ŢAMBLAC n'a fost în timpul lui singurul om care să fi ştiut să scrie. Ca şi dânsul, mulţi contimporani or fi fost în stare săşi însemne, cu litere slavone, ideile, dorinţele, în limba lor maternă. Nu e vorba numai de necunoscutul autor al cronicei perdute, ori de un MOISE FILOSOFUL. Prezenţa acestor oameni, de odată, în aceiaşi epocă, denotă o stare generală de cultură, care i-a făcut posibili în ţară. Mijloacele de a învăţă notarea vorbelor româneşti cu semne chirilice se vede că nu se găsiau tocmai prea de tot anevoie. Şi astfel apariţia unui ŢAMBLAC ne face să depărtăm încă mult în trecut începuturile rudimentare ale instrucţiei pe terenul cărţii româneşti.

## IX.

Dacă ŢAMBLAC e amintit ca «dascăl întâi d'inceput în Moldova» ,aceasta o fi însemnând mai de grabă că el a fost în fruntea vr'unei mişcări cultu-

rale, care s'ar puteà socotì ca o eră nouă în dezvoltarea noastră intelectuală? Nu se zice, câte odată, că LAZĂR a fost primul dascăl al neamului nostru?

In ce înţeles mai precis s'ar puteà atribuì oare lui ŢAMBLAC epitetul dat de episcopul Romanului?

Se spune, deşi fără dovezi hotărâtoare, că pe timpul lui ALEXANDRU CEL BUN (1401—1433) ar fi existat în Suceava o şcoală înaltă, un fel de Academie de legi, pusă supt direcţia lui ŢAMBLAC [1]).

Să admitem că şcoala din Suceava n'o fi fost tocmai aşà înnaltă; [2]) un lucru numai să se conceadă; că tot a fost un fel de şcoală domnească, o instituţie apărută din iniţiativa şi autoritatea cârmuitoare, şi e destul, ca să înţelegem faza nouă, era nouă ce se deschideà dezvoltării noastre, şi impresia durabilă ce s'a produs şi s'a păstrat în spirite până la Episcopul Pahomie, care numeşte

[1]) EPISC. MELCHISEDEC, op. cit. p. 6—7: «Calitatea de dascăl în Moldova a lui Grigorie Ţamblac pe timpul lui Alexandru cel Bun, în cei d'intâi ani ai domniei sale, a înfiinţat în Suceava şcoala. Alexandru cel Bun, care a organizat ţara după modelul ţărilor civilizate de atunci, care a organizat biserica prin înfiinţarea a trei Mitropolii; care a organizat diregătoriile ţării, nu puteà să nu înfiinţeze şi şcoală, spre formarea oamenilor cărturari, pentru trebuinţele bisericii şi ale şcoalei şi ale Statului, care nu se pot satisface fără carte.»

[2]) V. A. URECHIĂ *Istoria şcoalelor*, I, p. 3.

în sec. XVIII pe ŢAMBLAC dascălul întâiu de început în Moldova El ar fi fost, în felul său, primul dascăl. Nu ca ceilalţi şi ca cei mulţi, cari, pe lângă altă îndeletnicire mai capitală, pe lângă aceea de cântăreţ la biserică, îşi mai ocupă vremea şi cu «dăscălia», cu învăţarea copiilor, să citească şi să scrie ; ci ca om, care şi-a luat sarcina de învăţător ca o îndeletnicire apostolică, în acord cu înalta slujbă religioasă a păstoriei sufletelor.

Dar nu e nevoie, la urma urmei, pentru explicarea titlului istoric de «dascălul întâiu» al Moldovei, nici să facem din ŢBMBLAC primul profesor ca funcţionar de stat în o şcoală publică întemeiată de autoritatea cârmuitoare pe acele timpuri. Nu e nevoe să ni-l scoatem din norma comună a rânduelei obişnuite n materie de şcoală. Nu e nevoie să ne închipuim învăţând în altfel de şcoli, decât cele în deobşte admise ca organe culturale, născute în legătură, în dependenţă şi funcţie a bisericii. E destul de escepţional şi impresionant să-l vedem pe el, învăţatul, pe el scriitorul, pe el oratorul, pe el care a urcat treptele cele mai înalte ale ierarhiei eclesiastice, îndeplinind o sarcină ce eram deprinşi s'o vedem îndeplinită de un simplu cântăreţ de biserică. Privindu'l, din perspectiva istorică a prezentului pe d'asupra veacurilor, îl vedem, în înălţimea lui, numai pe el singur în picioare, pe el înnaltul prelat, plecat asapra capetelor atâtor tineri, conducându-le mâna la scris, în-

dreptându-i în citirea şi tălmăcirea cărţii. Strălucitoarea mitră mitropolitană pe luminosul lui cap de om superior îşi trimite, peste întunerecul timpurilor, razele până la noi, şi pune în umbră existenţa, de altfel necunoscută, a numeroşilor «dascăli», cari, în tinda bisericii, săvârşesc, în cerc mai îngust, aceeaşi slujbă culturală, pe care o îndeplinise şi marea lor căpetenie.

Şi ni se pare astfel şi nouă, pe drept, «dascălul» întâi din început al Moldovei. Şi îi zicem şi noi «întâiul», dar mai ales în înţelesul de «marele» dascăl. Prioritatea în timp i-am atribui-o numai pe baza unei iluzii de perspectivă istorică. Ochii ni se izbesc de el întâi, când privim trecutul.

X.

Dar dincolo de ŢAMBLAC mai departe în trecut, ce a fost? De sigur împânzirea aceluaşi substrat de organizaţie culturală, în care şi d'asupra căreia au trăit oameni ca dânsul. Mai puţin estinsă, şi, cu deosebire, mai puţin intensă, cu alcătuire din ce în ce mai rudimentară cu cât ne urcăm mai sus către începuturi; dar, în definitiv, în felul ei aceeaşi.

In cuvântarea sa rostită în Mitroplia din Iaşi, cu ocazia serbării şcolare din anul 1885, când s'a împlinit o jumătate de veac dela înfiinţarea învăţământului superior în Moldova, Episcopul MELCHISEDEC, descriind împrejurările şcolare din timpurile vechi, ne face un tablou care oglindeşte în

liniamentele lui generale, mijloacele culturei noastre şi din 'nainte de ŢAMBLAC.

«Din cea mai profundă vechime, zice el, biserica română a mers braţ la braţ cu şcoala română. Episcopiile, mânăstirile şi chiar bisericile de enorie din oraşe şi sate, erau tot odată şi şcoale. Peste tot locul era şi unul sau câţiva dascăli, cari învăţau pe cei tineri carte, a cetì, a scrie, a cântà. Urme de ale acestor dascăli şi şcoale bisericeşti, găsim până astăzi prin bibliotecile mânăstireşti, pe unde s'au conservat încă resturi din vechea cultură. Prin documentele mânăstireşti se întâmpină nu odată numiri de călugări cu epitetul de «dascăl» sau «ritor», sau «dascăl slovenesc, sau «dascăl domnesc». Şcoale de acestea înfiinţau şi mulţi dintre boeri pe moşiile lor, pentru ca să poată învăţà copii carte şi să poată ajunge preoţi, dascăli şi logofeţi. Chiar preoţii de pela satele unde nu erau şcoale, uniţi cu săteni fruntaşi, împrovizau şcoale mici pentru copiii lor, spre a învăţa ceva carte în timpul iernii. Cântăreţii dela biserici, sau vre-un călugăr pribeag, care nu iubia să şează la mânăstire sub disciplină, făceau provizoriu pe dascălul sătesc, pentru mâncare şi o foarte modestă plată. Asemenea urmau şi cântăreţii de pela bisericile de prin oraşe; sau toţi erau tot odată şi învăţători de copii, din cea mai profundă vechime şi până în zilele noastre. De aceea epitetul de *cântăreţ* de biserică a devenit cu timpul sinonim cu acela de *dascăl*, încât până astăzi ceteţii şi cântăreţii dela biserică se numesc în limbagiul popular «dascăli bisericeşti» [1]).

[1]) *Serbarea şcolară dela Iaşi.* Acte şi documente publicate de A. XENOPOL şi C. ERBICEANU Iaşi, 1885.

Aşà a fost, zice EPISCOPUL MELHISEDEC, «din cea mai profundă vechime şi până în zilele noastre». Şi credem că are dreptate. În o societate cu regim cultural staţionar, cum a fost a noastră până la prima renaştere dela începutul veacului 19-lea şi mai ales până la deplina trezire luminoasă prin Unire şi Statul constituţional, poţi studiă şi descrie, cu puţine schimbări, structura socială veche în tradiţiile, obiceiurile, alcătuirile, credinţele prezente. Trei-patru sute de ani nu însemnează mai nimic, din punctul acesta de vedere, pentru viaţa unui popor. În trei-patru veacuri abia au răgaz să se închege în deprinderi sociale unele începuturi de manifestare, croite pe dea'ntregul din trebuinţele organice ale vremii, sau luate prin imitaţie dela alte societăţi cu alcătuire similară.

Cum s'a învăţat carte până mai dăunăzi, după spusa bătrânilor, aşà s'a învăţat până în cea mai profundă vechime. «Eu însumi, povesteşte Episcopul MELHISEDEC, am învăţat cea întâi carte, adică cetire, in anul 1827, la un dascăl dela biserica Treilerarhi din Piatra, apoi în satul meu natal, la doi dascăli împrovizaţi, în timpul iernei, într'un an la un călugăr, în altul la un dascăl mirean, adus dintr'un sat vecin.»

Şi o venerabilă doamnă îmi povestea:

«Am învăţat carte în Piteşti la dascălul Marcu, apoi la dascălul Apostol, în nişte şandramale din curtea bisericei. Când suflà vântul mai tare, le luà

acoperişul de scânduri şi dascălul ne punea să ne rugăm lui D-zeu în genuchi, ca să nu se dărâme de tot şandramaua peste noi. Plătiam fiecare copil doi sfanţi pentru învăţătură şi patru sfanţi pentru încălzit, în vreme de iarnă. Alte şcoli nu erau pe atunci în oraş».

XI.

Cu variante individuale, după localitate şi epocă, iată tipul de alcătuire al învăţământului dela Episcopul MELLHISEDEC, şcolar la Trei-Ierarhi din Piatra, până în susul vremurilor la ŢAMBLAC Mitropolitul, dascăl la şcoala din Suceava, în sec. XV. Şi privind realitatea de ieri, putem să zicem cu EMINESCU nu adresându-ne fantaziei, ci judecăţei ştiinţifice:

«*Unde ai văzut vre-o dată aste ţări necunoscute?*
«*Când se petrecură-acestea? La o mie patru sute?*

Da, de sigur, la o mie patru sute, ca şi la o mie opt sute. Şi încă, şi mai sigur: la o mie patru sute ca şi la o mie trei sute. In tot secolul XIV, după întemeiarea principatelor române, ba încă în tot timpul de fierbere, de frământare şi de închegare a societăţii româneşti în state mici, după cum ne raportează istoricii — în state ca al Moldovei de sus, la jumătatea sec. XVII, şi poate şi mai

[1]) *Satira IV.*

vechiu al Bârladului; în state ca al Făgăraşului şi al Maramureşului, la începutul sec. XII; al Olteniei, şi Munteniei la jumătatea sec. XIII — inteligenţa românească a trebuit să poată comunica dela unul la altul, din depărtări, prin semne scrise, prin «carte» învăţată în chipul cel mai primitiv imaginabil: pe calea imitaţiei, în mod mecanic, dela un cântăreţ oarecare pentru câţiva gologani, dela vr'un călugăr sau diac, dela orcine şi orcum; dar învăţată cu sete şi de nevoie; nu de nevoia venită ca impunere din afară, ci din sentimentul viu al trebuinţei, din imperioasa cerinţă a instinctului de conservare trezită în faţa unui mijloc care corespunde scopurilor sale adânc simţite.

Nu e numai o simplă închipuire capriţioasă de poet, ci o curată intuiţie a trecutului, tabloul zugrăvit de EMINESCU în mijlocul satirei III, când, după zgomotul fioros al luptei dela Rovine, ne arată, în liniştea amurgului, pe unul din feciorii MARELUI MIRCEA

*..... pe genunchi scriind o carte,*
*S'o trimeaţă dragei sale dela Argeş mai departe:*
*«De din vale de Rovine*
*«Grăim, doamnă, către tine,*
*«Nu din gură, ci din carte,*
*«Că ne eşti aşà departe.»*

. . . . . .

. . . . . .

## XII.

Când, pela sfârşitul veacului IX, METODIU şi CHIRIL au inventat scrierea numită, după cel din urmă, chirilică, limba românească se formase dejà. Graiul care, în sec. VI răsunà: *torna, torna, fratre,* ajunsese acum pe calea dezvoltării sale la o diferenţiare individuală, din fondul general romanic. Prin secolul VII—VIII, se poate aşezà probabil epoca de cristalizare a limbei vechi româneşti, cu forme deosebite, particulare, cu un product nou al evoluţiei psiho-fiziologice, ieşit din elementele limbei latineşti vulgare. Graiul nou s'auzià la fel în văile şi plaiurile Carpaţilor şi ale Balcanilor. Sufletul vechiu românesc se întindeà peste întreaga Dacie şi întreaga Peninsulă Balcanică. Chiar azi cele trei dialecte ale limbei noastre, dialectul daco-român, dialectul macedonean sau aromân şi cel istro-român, nu arată oare, prin mica lor deosebire, primitiva omogeneitate a limbei întregului popor românesc, înainte de a se fi despicat prin izbirea cu popoarele slave? Tare prin unitate şi întindere, cum erà să nu suporte graiul vechiu românesc atâtea veacuri contactul cu mediul copleşitor al Slavilor, în schimb de influenţe reciproce cu dânsul, fără să'şi piarză individualitatea proprie?

Când a învăţat să scrie cu litere chirilice limba slavonă, în acte oficiale, Românul a scris'o cum a putut, ca străin, care îşi are caracterul etnic, psihic,

şi istoric format. A scris-o adesea schimonosind-o, întorcând ordinea cuvintelor după graiul limbei sale, introducând vorbe româneşti pe ici pe colo, romanizând câte odată pe cele slavone.

Şi mai firesc i s'a părut şi mai îndămânatec să scrie însă pe dea'ntregul chiar vorbele limbei sale proprii, în şirul şi rostul lor hotărît. Alăturea şi paralel cu scrierea limbei slavone, dela început, decând au adoptat alfabetul cirilic, Românii au scris de sigur şi în limba lor maternă. Cine învăţă una, învăţă şi pe cealaltă. Cine ştia să scrie, le scria pe amândouă. Poate unii mai degrabă o neglijau întâi, sau chiar nu învăţau din capul locului scrierea limbei străine oficiale, şi păstrau şi cultivau deprinderea de a'şi notă şi împărtăşi în scris gândul şi dorul inimei în limba sa părintească, în corespondenţa cu semenii ce stăteau mai aproape de simţirea şi de înţelegerea simţirii lor.

Indeletnicirea scrierii nu eră deloc ceva nou în ţinuturile daco-dunărene, ci un obiceiu social vechiu. Cine ar puteà susţine că tradiţia scrierii a dispărut vre-odată la populaţia daco-balcanică? Şi când adică să fi dispărut? Inainte de trecerea ei în faza etnică *românească,* pe-când trăià încă tot ca popor *roman,* vorbind limba latină vulgară? Dar pe atunci acea populaţie nu eră doar vre-o hordă sălbatecă şi barbară, ci eră parte din poporul stăpânitor al lumii, reprezentant a unei civilizaţii înaintate; şi

pe atunci ea îşi notà de sigur gândirea cu semnele învăţate de acasă din civilizaţia romană, cu litere *latineşti*. Să se fi lepădat, aşà deodată, de un obiceiu secular, după ce a evoluat şi s'a metamorfozat, intrând în faza etnică românească? Şi să fi perdut cu totul deprinderea scrierii până la venirea Slavilor şi până la introducerea alfabetului cirilic? Ar fi o bizară ideie despre dezvoltarea firească a popoarelor. Numai în feerii şi operete se fac astfel de schimbări la vedere: aci vezi pe doctor MAGNUS, cu venerabila-i barbă albă şi cu chica-i colilie de savant aruncată pe spate ca o lână de oae; aci, într'o clipă de metamorfoză magică, vezi în locul lui pe MEPHISTO, cu coarne de drac, râzând sarcastic şi dispărând în hohote diabolice prin o trampă din fundul scenei.

Afară de teatrul fantastic, schimbările se fac în natură cu încetul, fără sărituri.

Românii, mai mult decât probabil, n'au învăţat să scrie pentru prima oară dela Bulgari. Dela Bulgari am învăţat numai doar un anumit fel de scriere. Înainte de năvălirea şi stabilrea Bulgarilor, după retragerea legiunilor, în tot timpul viforoaselor perindări de popoare barbare, Românul a ştiut, din moşi strămoşi, un mod vechiu, tradiţional, de a-şi însemnà, pentru vederea şi înţelegerea altora, păsul tulburatului său piept eroic.

Cum se transmiteà, în acele vremuri, din generaţie în generaţie, ştiinţa practică a scrierii şi cetirii?

Dacă s'ar puteà documentà răspunsul la această întrebare, am aveà stabilită prima formă de aclătuire din care s'au întrupat încet-încet, şi au crescut în mod organic, ca din materia protoplasmică a culturii, începuturile de închegare ale întâielor instituţii de învăţământ.

## XIII.

Întâiele instituţii de învăţământ s'au ivit fără îndoială, de-când s'a simţit nevoia de a se învăţà scrierea şi cetirea limbei slavone, pentru cei destinaţi carierii preoţeşti şi slujbelor publice. Şi s'au ivit, ca în toată Europa occidentală, pe lângă biserici. Dar susţinem şi repetăm că, cu scrierea limbei slavone, s'a întrodus alfabetul cirilic şi pentru scrierea limbei româneşti. Dacă s'au păstrat mai bine actele slavoneşti, cauza e că, acestea fiind de regulă publice şi oficiale, şi privind mai ales interese generale şi de ordine de stat, s'a pus mai mare interes pentru păstrarea lor. Pe când hârtiile, răvaşele dintre particulari, biletele şi notiţele româneşti, referitoare la afaceri zilnice, individuale, cine se gândeà să le eternizeze prin îngrijiri deosebite, prin multiplicare de exemplare, prin copii închise în dulapurile arhivelor? Abià dacă s'o fi făcut aceasta chiar pentru hrisoave. Cine se gândià atunci la studiile noastre de azi, ca să ne lase documente istorice?

Dar că Românii au comunicat în scris între ei, în limba lor, imediat după ce au adoptat alfabetul cirilic, ca și înainte, nu ne permite logica lucrurilor să ne îndoim — chiar dacă nu s'ar găsi nici o dovadă de fapt pentru întărirea afirmării. La ce ar mai servi raţiunea omenească, dacă nu ne-am puteà ridicà prin ea la concluzii ce trec peste suma matematică a adevărurilor trase din experienţa cazurilor concrete, şi dacă n'am suplini prin ea, la nevoie, lipsa faptelor particulare în susţinerea unei teorii generale, care se sprijineşte, de altfel, pe analogii mai întinse în natura lucrurilor?

Să fi învăţat Românii să scrie o limbă străină, pe care o înţelegeau numai câţiva şi de care nu se serviau, ca de o limbă vie, decât în acte oficiale, şi să nu fi învăţat să scrie limba vecinic vie în care palpità suferinţa şi fericirea, grija şi speranţa, nevoia şi biruinţa lor de toate zilele? În casă, în familie, între neamuri, între prieteni, în afaceri, la petreceri, vorbiau limba lor Românii; nu mai încape discuţie; şi dacă simţiau nevoie să-şi noteze în semne scrise nişte idei, amintiri, planuri, hotărâri, dorinţe, acestea nu-şi găsiau oare expresia firească în cuvintele graiului lor părintesc?

Ce erà comun între sufletul lor şi pacostea acelei borboroseli slavone, la care îi osândise soarta s'o asculte în slujba bisericească? Ce se petrecea

în capul lor la auzul acelui vâjâit neânțeles de sunete?

Ce se petrecea în capul lor? Ne putem face ideie, măcar în parte, după cât știm despre asta din epoce relativ mai apropiate de noi. In vârtejul ameţitor al haosului de borboroseli nepricepute, Românul căutà să prinză şi să combine sunete cunoscute, după asemănarea întâmplătoare cu sunetele limbei lui, şi din ele urzià în mod fantastic poveşti ciudate, fără nicio legătură, firește, cu înțelesul cuvintelor slavone. Şi povestea, scoasă din apropierea bizară a sunetelor, n'aveà nici un şir, sau aveà unul glumeț. De ciudă şi dintr'un fel de pornire vendicativă pentru chinul sufletesc al nepriceperii, identificau vorbele slavone cu unele cuvinte, cari, în românește, aveau un sens caraghios, uneori trivial.

Când ascultau zicându-se în loc de *Tatăl nostru*, pe înțelesul tuturor, o bazaconie care începeà cu: *Oțce naşu*.... Românii se priviau glumeț, îşi dedeau cu cotul, şoptindu-şi:

— N'auzi, mãre, ce zice popa? *O ce naşca taşca, da bună-i budaşca* [1]).

— Ba nu, frate, răspundeà un altul mai şugubeț. Ci-că: *O ce naşe ije ese cineva. Da prinde țarca, dă-i buliarca şi coliva.*

[1]) EPISCOPUL MELHISEDEC, *Viața şi scrierile lui Grigorie Țamblac*, (Extras din Analele Academiei Române), pag. 76 sq.

Când dascălii slavoni cântau cheruvicul : *Ije, ije...,* ai noştri se întrebau :

— Ce zice, vere ?

Şi răspundeau tot ei repetând, în şir fără şir, vorbele asemuite cu sunete parte cunoscute din limba lor, parte pocite şi stranii.

— Ci-că : *Ije, ije, mije, mije, panimatca. Coţobeica, cuţitele domnului, sabia curcanului, limbirici, custurici, cioc, boc, treci la loc !*

Şi aşà de mult s'a glumit şi s'a râs pe seama astor născociri hazlii, aşà de mult s'au tot spus, şi iar s'au spus, la fel de fel de ocazii, în casă, pe uliţă, la zile vesele şi la zile mari, la chefuri şi, pentru descreţirea frunţilor, în zile de lucru, la şezători şi clacă, ba, ca *intermezzo,* chiar la vizite şi în sfaturi serioase boiereşti, încât ele au trecut şi la copii, şi s'au perpetuat, până în zilele noastre, ca formule cabalistice în jocurile lor «de-a mija» sau «mijoarca».

Iată efectul produs asupra spiritelor de blasgoveniile şi parascoveniile graiului străin slavon. Şi când? După multă vreme de apropiere, de contact, de înrâurire, când pătrunseseră în limba noastră şi se împământeniseră atâtea vorbe slavone, când şi Românii incepuseră să zică *blagoveştenie* şi *bodaproste, pricină* şi *nevoie, grijă* şi *nădejde, groază* şi *ispită, năravu* şi *primejdie* sau *slavă* şi *cinste,* etc.; când oarecare asemănare exterioară, într'un grad cât de mic, tot se mai întrevedeà, ca prin sită, între

unele cuvinte ale celor două limbi, române şi slavone.

Ce trebuie să fi fos în perioada contactului încă recent, când limba primitivă românească, neprihănită de influenţa străină, aşă pură cum ieşise de curând din flacăra geniului matern, din substanţa limbei latine, din *torna, torna, fratre*, mai pură chiar de cât frumosul *imn al latinităţii* de VASILE ALEXANDRI, s'a apropiat, s'a atins, s'a frecat, pentru prima oară în alba ei haină virginală, de tina cleioasă a duhului străin, prin secolul VII—VIII-lea? Ce stare sufletească de ciudă şi desgust, de umilinţă şi revoltă, de amărăciune şi dispreţ, de ruşine şi răzbunare, a trebuit să clocotească în sufletul vechiu românesc şi să caute să răsufle în glume satirice arzătoare, aşă cum ştiă geniul latin să scapere, de câte ori îl jena o situaţie în lume! Cine ştie ce săgeţi de spirit s'or fi întors ca răspuns în contra lui *Otče naşu...* sau lui *Ije, ije...* al slujbei slavoneşti din biserică!

Nu doară că Românul îşi râdeà de religia creştină. O, nu, de loc. Cum erà să râză tocmai el de o religie pe care o îmbrăţişase cu mult înaintea Slavilor? Dar îi plăceà să se închine lui D-zeu în legea şi limba *lui*, cum apucase din părinţi. Şi, pe când preotul îşi mormăia blagosloveniile în cuvinte de pe altă lume, el îşi ziceà rugăciunile lui creştineşti din străbuni:

«Cruce 'n casă, cruce 'n masă, cruce 'n tus-patru-unghiuri de casă...».

«Inger, îngeraşul meu, roagă-te lui D-zeu, pentru sufleţelul meu» [1]).

«Inger, îngeraşul meu, cruciţa lui D-zeu, apără sufletul meu, zi şi noapte pân'la moarte» [2]).

Şi să fi învăţat Românul mai degrabă şi exclusiv să scrie vorbele pocite, caraghioase, ale limbei de care îşi bătea joc, şi să nu fi încercat să-şi noteze, cu aceleaşi semne, cuvintele în cari răsună taina vibrătoare şi adâncă a sufletului său? Inadmisibil.

## XIV.

Dar ne-am urcat, din treaptă în treaptă, plecând dela sec. XVI-lea în susul vremii, până la izvorul înalt al istoriei, până la piscul ascuns în cerurile şi norii trecutului.

Dacă ne-ar întrebà cineva: Ce urmă de cultură mai cauţi în întunecimile depărtate ale Evului Mediu, pe-când nu erau şcoli şi profesori, biblioteci şi academii? Ce cauţi să mai descoperi în negurile reci ale pustiului cultural, d'inainte de *descălicătoare*, d'inainte chiar de convieţuirea noastră cu Slavii? Opreşte-te. Mai departe nu vei găsi decât îngheţ şi deşert, în care se zvârcoleşte urgia frământărilor fioroase, cu zângăniri de arme, cu ţipetele învinşilor, cu urletele învingătorilor, cu scrâşniri de ură, cu vaete şi blesteme. Opreşte-te.

[1]) Aceasta o ştiu din copilărie.

[2]) MELHISEDEC, op. cit., p. 78.

Goți în sec. III — IV, în toată Basarabia, Moldova și Muntenia până la Argeș; Huni în sec. IV—V, în toată Dacia; Slavi, Bulgari, din sec. VI—VII înainte, iată ce te va întâmpină ca noutăți istorice. Evenimente furtunoase, de caracter barbar; nimic cultural.

Despre firea și ființa noastră intimă? Nimic și iar nimic: decât doar că acea ființă abia se plămădeà pe atunci, ca unitate etnică aparte. La suflarea vijelioasă a soartei, în focul renăscător al restriștei, se făureà și se oțeleà un popor nou. Atât și nimic mai mult.

Numai atâta?

Ei bine, atât e immens.

Iată tocmai ce ne atrage către întunecimile acelei epoce: Puterea misterului, a misterului creației noastre. În acea epocă s'a elaborat făptura noastră națională. Vrem să asistăm, cu ochii minții, la nașterea noastră ca popor. Vrem să surprindem în tainicul său laborator, geniul neliniștit al naturei creatoare.

Apariția unei forme noi de viață e un fapt ce interesează istoria lumii. Trebuințele tainice ale armoniei universale au cerut, pentru complectarea ei, nota particulară a vieții poporului nostru. Din posibilitățile de a fi ale naturei, am apărut la lumina ființei. O simțire nouă și un graiu nou pentru oglindirea ei, s'au desfăcut din multilaterala desfășurare a organizației sociale omenești. Spiritul lumii și-a

adăugat o faţetă nouă la prizma, prin care se răsfrânge şi pătrunde în conştiinţa omenească marele necunoscut al naturei eterne.

Aceste momente de creaţie sunt unice în viaţa cosmică: sînt odată pentru totdeauna. Şi nu se pot înlocuì prin nimic. Cele mai înalte interese de viaţă ale omenirii cer păstrarea şi întărirea însuşirilor etnice particulare. Suprimarea lor e o crimă de les-omenire; apărarea lor, o datorie, impusă de suprema voinţă a naturei omeneşti, impusă tutulor popoarelor pentru fiecare din ele, impusă în primul rând fiecărui popor pentru el însu-şi. Căci în el însu-şi, în individualizare, se realizează multiplicarea puterilor sufleteşti ale totului omenesc, creat prin sinteza pornirilor de înfrăţire universală. Armonia totului omenesc e cu atât mai ideală, cu cât unitatea rezultă din armonizarea unei mai întinse individualizări etnice. Integrarea şi diferenţiarea sânt acì îndoita pârghie a dezvoltării. Dreptul la viaţă al popoarelor, fără deosebire dacă sunt mari sau mici, este de o potrivă întemeiat pe aspiraţiile superioare ale omenirii la viaţă tot mai largă şi mai înaltă.

# PRELEGEREA VII

## RENAŞTEREA ÎN ITALIA

I. Starea culturei generale din Europa, la sfârşitul Evului mediu, privită după studiul stării noastre culturale, ne pare o impresie subiectivă, o «imagine postumă» proectată în lumea obiectivă. Tabloul Europei civilizate făcut de TAINE.

II. Singură *Italia* face excepţie în privinţa culturei. Manifestarea vieţii tot aproape barbară. Starea de Anarhie. Idealul omului bine crescut. Contele de CASTIGLIONE.

III. Acelaş ideal la poporul român, în baladele lui populare. CORBEA.

IV. Din coprinsul şi vechimea cântecelor bătrâneşti concluzii privitoare la vechimea culturei populare şi la asemănarea ei cu starea sufletească a mediului european, în genere. Cultura nescrisă şi cultura cărturarilor, la noi şi aiurea. Unitatea sufletească a popoarelor noi occidentale despărţită în două prin spiritul antichităţei renăscute. Singură Italia făcând şi aci întrucâtva excepţie.

V. Cauzele cari au îndreptat spiritele către altă direcţie culturală, la sfârşitul Evului mediu. *a)* Cauza negativă: felul culturei oficiale. Un exemplu: filosofia tomistă. *b)* Cauza pozitivă: creşterea experienţelor omeneşti, neîncăpătoare în vechile formule.

VI. Contrastul izbitor între viaţa reală a timpului şi morala oficială.

VII. Italia, ţara unde elaborarea concepţiilor noi de viaţă şi lume s'a îndeplinit mai repede. Împrejurările cari

au înleznit-o. Continuitatea civilizaţiei latine. Liniştea relativă: Condotierii; interesul general pentru artă şi literatură.

VIII. Spontaneitatea liberă a vieţii în opunere cu formele tradiţiei şi moralei creştine. Părerea lui LUTHER şi SAVONAROLA despre Italieni. Petrecerile Papilor. Teoria forţei şi a lipsei de scrupul. MACHIAVELLI.

IX. Reînvierea studiilor clasice. PETRARCA. BOCCACIO. *Grecii* din Constantinopole.

X Noua direcţie culturală oglindită în organizarea învăţământului, în didactică şi şcoală. VERGERIUS, VEGIUS, AENEAS SYLVIUS. Influenţa lui SYLVIUS până asupra Universităţii din *Cracovia*, unde învăţau şi *Moldovenii*. Strălucirea universităţei cracoviene.

## I.

La începutul uneia din prelegerile trecute [1]), ziceam că, obişnuiţi cu lumina prea mare a culturii occidentului, ochii noştri vor vedeà negru împrejurul lor pe pământ, când se vor întoarce să privească starea lucrurilor dela noi din ţară. Aşà lucruri mari şi înalte, ce este drept, n'am putut găsi şi contemplà în timpul Evului Mediu, ba nici până la sec. XVI, în sbuciumata soartă a poporului nostru. Câteva puncte de lumină pe un câmp întunecos, în adâncimile căruia bănuim o puzderie de stele, invizibile însă azi pentru ochii noştri, vizibile poate mâine, când vor fi privite mai riguros, cu aju-

[1]) *Prelegerea V.*

torul aparatelor de cercetare mai perfecţionate — iată orizontul culturei noastre de pe atunci.

Acum iată parcă alt efect produs de studiul istoriei noastre asupra organului intelectual. Ne întoarcem privirile din nou spre Apusul strălucit şi parcă o imagine postumă, un fel de *alterimago* sau *Nachbild,* se plimbă împrejurul nostru, or-unde întoarcem ochii pe câmpul istoriei universale.

Astfel câte odată, după ce te-ai uitat mult timp la un lucru, îl vezi şi pe unde nu e. Perceptul lui, sub formă de post-percept, din cauza perzistenţii în spirit a schimbării psiho-fizice, provocate de excitaţia obiectivă care a încetat deja, se proiectează în afară şi te face să simţi ca o realitate obiectivă ceeace nu e decât o stare subiectivă personală.

Deşi, preveniţi de această lege sufletească, ne stăpânim impresiile şi le ţinem în frâu, ca să nu iea înfăţişarea iluziei, totuşi nu putem duce teama de exageraţie până a tăgădui evidenţa întărită de mărturia altora. Iată ce ne spune TAINE de starea civilizaţiei în Anglia, Germania şi Franţa, la sfârşitul evului mediu, în pragul epocei moderne, sau mai scurt în Renaştere.

«A ce moment l'Angleterre, au sortir de la guerre de Cent ans, s'engage dans cette horrible guerre des deux Roses, où l'on s'égorgeait de sang froid, et où, après la bataille, on tuait les enfants désarmés. Jusqu'en 1550, elle n'est qu'un pays de rustres, chasseurs, fermiers et soldats. On comptait en tout deux ou trois cheminées dans une ville de l'in-

térieur du royaume; les maisons des gentilshommes de campagne étaient des chaumières couvertes de paille, recrépies de la plus grossiére glaise et éclairées seulement par des treillages. — Dans les classes moyennes, on couchait sur des grabats de paille, «avec une bonne bûche ronde pour traversin».—«Les oreillers ne semblaient faits que pour les femmes en couches», et la vaisselle n'était pas même d'étain mais de bois.

«En Allemagne, on voit se déchainer la guerre atroce et inexpiable des Hussites; l'empereur est sans autorité; les nobles sont ignorants et insolents; jusque sous Maximilien règne le droit du *poing*, c'est-à-dire l'appel à la force et l'habitude de se faire justice soi-même; on peut voir dans les propos de table de Luther et dans les mémoires de Hans de Schweinichen jusqu'où les gentilshommes et les lettrés poussaient alors l'ivrognerie et la grossièreté.

Pour la France, elle est dans la plus désastreuse période de son histoire: le pays est conquis, dévasté par les Anglais, sous Charles VII, les loups entraient dans les faubourgs de Paris; quand les Anglais sont chassés, les *écorcheurs* et capitaines d'aventure vivent sur le paysan, le rançonnent et le pillent à plaisir; un de ces seigneurs assassins Gilles de Retz, a donné naissance à la légende de Barbe-Bleue. Jusqu'à la fin du siècle, l'élite de la nation, les nobles, deumeurent rustiques et sauvages. Les ambassadeurs vénitiens disent que les seigneurs français ont les jambes tout arquées et torses, parce qu'ils passent leur vie à cheval. RABELAIS vous montrera, au milieu du XVI-me siècle, la grossièreté fangeuse et la bestialité persistante des mœurs gothiques. Le comte Baltassare Casti-

glione écrivait vers 1525: «Les Français ne connaissent d'autre mérite que celui des armes et ne font nul cas du reste, de telle façon que, non seulement ils n'estiment pas les lettres, mais encore ils les abhorrent et tiennent tous les lettrés pour les plus vils des hommes, et il leur semble que c'est dire une grande injure à un homme, quel qu'il soit, que de l'appeler *clerc*».

«En somme, dans toute l'Europe, le régime est encore féodal, et les hommes, comme des animaux farouches et forts, ne songent guère qu'à boire, manger, se batte et remuer leurs membres» [1]).

## II.

Doar Italia făceà escepţie în privinţa gradului de cultură generală. Vom vedeà îndată pentruce. Acolo se începe în Europa *renaşterea*. Totuş, în alte privinţe, anume ca stare a spiritelor în raporturile lor socialè, te găseşti în plină barbarie curată. Viaţa omului nu se respectă în nimic. E un adevărat *bellum omnium contra omnes*.

«Les particuliers, ne spune tot TAINE, devaient se défendre eux-mêmes; et, en outre, se faire justice eux-mêmes; lorsqu'on avait quelque débiteur trop recalcitrant, lorsqu'on rencontrait un insolent dans la rue, lorsque l'on considérait un homme comme dangereux ou hostile, on trouvait très naturel de se débarrasser de lui au plus tôt.

«Les exemples abondent, et vous n'avez qu'à

[1]) H. TAINE, *Philosophie de l'art. I*, pag. 143 — 145.

parcourir les mémoires du temps pour voir combien cette habitude des violences privées et de l'appel à soi-même était enracinée.» [1]).

Şi, deosebit de aceasta, idealul dominant în societatea bine crescută ne arată o tendinţă generală a spiritelor, care se aseamănă tot aşă de mult cu acea dela noi, de pe aceleaşi vremuri, ca o imagine postumă cu originara ei din momentul percepţiei immediate.

Iată cum ne descrie Contele Balthazar DE CASTIGLIONE tipul omului bine crescut din elita socială a epocei sale. Parcă'ţi vine să crezi, cum zice TAINE, că e vorba, «non seulement d'un maître d'armes, mais encore d'un toréador, d'un gymnaste, d'un écuyer et d'un paladin.»

«Je veux que notre homme de cour, zice contele, «soit un parfait cavalier à toutes selles; et, comme «c'est un mérite particulier des Italiens de bien gou«verner le cheval à la bride, de manœuvrer par «principes surtout les chevaux difficiles, de couvrir «des lances, de jouter, qu'il soit en cela un des «meilleurs parmi les Italiens.

«Pour les tournois, les pas d'armes, les courses «entre barrières, qu'il soit un des bons parmi les «meilleurs Français... Pour jouer aux bâtons, courrir «le taureau, lancer des dards et des lances, qu'il «soit excellent parmi les Espagnols... Il convient «encore qu'il sache sauter et courrir. Un autre e«xercice noble est le jeu de paume, et je n'éstime

[1]). Op. cit., I. p. 192.

«pas à moindre mérite de savoir faire la voltige «à cheval» [1]).

III.

Nu vi se pare că auziți lauda entuziastă, ce face domnița lui Lăpușneanu privind după fereastră voltile de călărie ale lui DESPOT-VODĂ, în drama lui ALEXANDRI?

De acelaș ideal e înflăcărat și poporul român, până în straturile lui cele mai adânci, când admiră forța fizică a lui MIHU COBIUL, care își ridică numai cu degetul mic:

*Buzduganul meu,*
*Ce nu-i așă greu,*
*Durăulița mea,*
*Că nu-i grea nici ea....*

după ce patruzeci și cinci «cincizeci fără cinci» de flăcăi levinți, nu l'au putut mișcà din loc; sau extraordinarele *tours de force* ale agerului CORBEA, pe năzdrăvanul lui cal roșu, care uimește toată curtea domnească și pe ȘTEFAN VODĂ împreună cu ea.

Din mărturia poporului aflăm ce departe mergeà entuziasmul și admirația pentru arta călăriei, admirație în care se amestecà și călărețul și calul, și care stăpânià sufletele din bordeie ca și pe cele de pe tron. CORBEA din închisoare spune mă-sei să-i scoată pe *Roșu* din grajd și să-l treacă din adins prin fața palatului, ca să-l zărească Vodă.

[1]) Dupa TAINE, op. cit, I, 225.

*De vrei maică eu să scap,*
*Du-te iute şi degrab,*
*Du-te'n ţara Moldovei*
*Du-te la grajdu Corbii,*
*La groapa cu şapte nuci*
*Pe Roşu să mi-l aduci*
*Deşelat*
*Şi desţolat*
*Ca păunul nerotat.*
. . . . : . . . .
*Şi cu el de te-i întoarce,*
*Să vii la oraş încoace*
*Cu Roşul legat de frâu*
*Cu frâul legat de brâu,*
*Pe Vodă, de l-o vedeà,*
*La suflet l-o săgetà,*
*El pe mine m-o chemà,*
*Să-i încalic pe Roşul,*
*Ca să-i vază umbletul.*

Prevederea lui CORBEA se îndeplineşte. Vodă vreà numai decât să vadă pe CORBEA călărind pe acel cal minunat, care nu se lăsà călărit de nici un alt om. CORBEA vine, şi cere lui Vodă tot felul de concesii, ca să-i facă gustul; îi cere până şi hainele lui, şi paloşul lui domnesc.

ŞTEFAN-VODĂ îşi dă şi hainele de pe dânsul şi paloşul lui domnesc, numai să-l vadă odată călărind.

*Ştefan-Vodă, de auzià,*
*Şi mai mult se 'nfierbântà,*
*Şi mai mult la cal pofteà.*
*Hainele că-şi desbrăcà.*

*Armele că mi-și scoteà,*
*Și lui Corbea le aruncà.*
*Ci încalecă! 'i ziceà.*

De acì încep câteva manevre de un adevărat călăreț de circ, în ograda palatului, în fața curții adunate să privească și să admire. CORBEA, îmbrăcat domnește, înaintează:

*El la Roșu se duceà,*
*Frumușel că-l netezà,*
*Haiducește-i fluerà;*
*Iar Roșu că-i rânchezà.*
*Picioru 'n scară puneà*
*Dar picioru nu'ncăpeà*
*Și-atunci semnul că-i făceà.*
*Roșu măre, 'ngenunchià*
*Până Corbea 'ncălecà.*
*Toată curtea se mirà.*

. . . . . .

*Iată Corbea se 'ncercà,*
*Iată Corbea că pornià.*
*Drumul Roșului când dà*
*Brazda neagră revărsà;*
*Când pe Roșul frâncuià*
*Cu copita când lovià,*
*Pietrele că scăpărà,*
*Brazdă Roșie vărsà;*
*Cât e Brazda plugului,*
*Atât e a Roșului!*

*Odată curtea 'nvârteà,*
*Iar, când fù d'al doilea,*
*Printre lume se băgà,*
*De mă-sa s'apropià,*

*Nimeni seama nu-i bägà ;*
*Iar, dacă s'apropià,*
*Mâna pe mă-sa puneà,*
*D'a'ncălare-o aruncà,*
*Lângă el c'o aşezà*
*Şi'mi pornià, măre, pornià*
*Curtea mare de 'nvârtià*
*Curtea mare ocolià*
*Ocoleà d'al doilea.*
*Dar pe când se învârteà,*
*Ochi negri-şi d'aruncà,*
*Zid d'a curmezişi îmi stà.*
*Şi când bine că-i veneà,*
*Unde zidul nalt erà,*
*Pe Roşul că-l sprijinià,*
*Şi Roşul că-mi sforăià,*
*Dincolo de zid săreà*
*Cu Corbea şi cu mă-sa.*
*Toată curtea 'nmărmureà !*[1])

Contele de CASTIGLIONE, dacă ar fi fost de faţă, ar fi aplaudat, de sigur, şi l-ar fi pus pe CORBEA în fruntea aleşilor săi, spre a figurà ca nobil la vre-o curte italiană. «Je veux que notre homme de cour, zice el, soit un parfait cavalier à toutes selles . . .».

## IV.

Dacă ridicăm, cu ALECU RUSSO, vechimea baladelor noastre populare până la sec. XVI, cântecul lui

[1]) G. D. TEODORESCU. «Poezii populare române» p. 520. sq.

CORBEA, lui MIHUL și altele, dovedesc mai întâiu: afinitatea de ideal ce dominà, în epoca Renașterii, spiritul întregei Europe, atât apusene cât și răsăritene. Noi nu eram nici mai sus nici mai jos de concepțiile despre viață ale societății din acele timpuri.

Al doilea, vechimea cântecelor noastre bătrânești mai dovedește, că nici în alte privințe viața poporului nostru nu s'a lăsat așà îndărăt de evoluția sufletească a popoarelor Europei occidentale; geniul său n'a rămas în inerție; mișcările inimei lui căutau un mod de a se exprimà în afară. După cum în apus trubadurii și truverii duceau din castel în castel poezia de curând născută a popoarelor moderne, în limba lor proprie, tot astfel, în ținuturile românești, poporul își cântà dorurile în dulcea lui limbă maternă și în duioasa lui muzică națională.

Și, desigur, cântecele lui au fost mai vechi decât școlile cărturarilor, căci dorurile lui au fost mai vechi decât trebuința de a scrie.

Suntem porniți a crede prea ușor că toată cultura unui neam se reduce la cât se găsește în biblioteci și arhive. O viață adâncă și zbuciumată a palpitat și s'a revărsat peste veacuri, în valuri de generații de eroi, fără să fi fost prinsă în formulele înguste și reci ale cărții. O simțire, înflăcărată de suferințe și triumfuri, de scăpărările durerii și de încordările cu-

rajului, s'a întrupat idealizându-se în sonuri şi imagini poetice, şi a trecut pe aripele eterice ale cântecului, din suflet în suflet, crescând cu simţirile fiecăruia. O lume întreagă de idei şi credinţe, de doruri şi aspiraţii, de porniri şi tendinţe, de tot ce trăeşte mai viu şi adânc în suflet, de tot ce alcătueşte esenţa unei concepţii de viaţă şi lume, în literatură şi artă, şi-a creiat geniul poporului în melodiile şi poeziile sale simple ca natura şi vecinice ca şi dânsa în istețele lui proverbe, în inspiratele lui zicători în basmele şi poveştile lui fermecătoare.

O cultură nescrisă, mereu în dezvoltare, păstrată cu sfinţenie şi dată ca moştenire din tată în fiu, şi-a urzit sufletul neamului nostru din propria lui substanţă neperitoare. La suprafaţă, ca un *gulf-stream* în ocean, s'a înfiripat curentul stratului cult, schimbător ca şi vântul împrejurărilor istorice cari îi aduceà mişcarea şi direcţia, când dela un orizont cultural străin, când dela altul.

Cât a trebuit să treacă, până să se adâncească mişcarea superficială a păturii subţiri şi să ajungă în regiunile imenselor pulsaţii ale sufletului naţional! Abia pela jumătatea sec. XIX-lea străbate intuiţia pătrunzătoare a unui ALEXANDRI până la taina isvoarelor nesecate ale vieţii româneşti, legând puterile creatoare ale poetului de impulsiile motorului energic, de bătăile inimei populare! Abia după veacuri şi veacuri de înstrăinare reciprocă, începù inteligenţa română să-şi plece urechea, surprinsă

de mirare, din-ce-în-ce mai atentă, la vraja cântecului sublim al graiului popular. Atunci se întâlniră, pentru prima oară, într'o mişcătoare îmbrăţişare de recunoaştere, spiritul poeziei culte cu geniul bătrân şi nemuritor al inspiraţiei naţionale, fiul de-mult perdut şi încă neaşezat definitiv, cu părintele iertător, mereu gata să-i întinză braţe ospitaliere şi protectoare.

Nici în alte ţări curentul cult n'a mers dela început mână 'n mână cu cel popular. Stratul social superior îşi trăia viaţa sa intelectuală şi emoţională deosebită de masele obştei naţionale. In literatură, în artă, în ştiinţă, alte gânduri, alte preocupări, alte sentimente, adesea exprimate în altă limbă. Spiritul anticităţii, reînviind în lumea inteligenţei, despărţi unitatea sufletească etnică a popoarelor noi în două categorii sociale: una cultă, ce aprofundà viaţa antică şi tindeà s'o reproducă şi s'o realizeze în ideie şi acţiune; alta «incultă», populară, ce aspirà la o viaţă proprie, cu formă şi coprins nou, original, nu de imitaţie.

In o singură ţară procesul acesta de degregaţie culturală nu s'a ivit cu necesitate: în Italia. Spiritul antic nu fusese niciodată mort acolo, ci doar cel mult adormit. Viaţa sa se continuà latentă. A trebuit puţin lucru, o escitaţie oarecare, un zgomot neobişnuit, o zguduitură de idei, ca să se redeştepte, şi, după o repede ochire de jur împrejur, să se orienteze în mediu, să se regăsească şi să-şi reià mişcările şi viaţa de mai înainte.

## V.

Ieşirea din faza culturală a Evului Mediu şi întoarcerea spiritelor către altă direcţie, au fost motivate în deobşte de două cauze generale:

1. O cauză negativă: felul culturei oficiale;
2. O cauză pozitivă: felul elementelor culturale, elaborate în mod spontan de însăşi societatea medievală.

Care-i caracteristica particulară a culturei oficiale în Evul Mediu? O găsim în sistemul filosofic al lui THOMAS D'AQUINO. Filosofia tomistă, deşi teologică, se întemeiă pe ARISTOT. Curioasă alianţă de filosofii disparate, nu e aşa? Compromisurile adesea compromit rezultatele la cari dau naştere. Aşa s'a întâmplat cu produsul logic al amalgamului tomistic. Din el a eşit un monstru, care nu puteà trăi, care trebuià, în tot cazul, să deştepte o aversiune, o revoltă, o reacţie.

Să vă dau un exemplu, ARISTOT, în concepţia lui naturalistă, privià lucrurile sub categoria unei dezvoltări continue. Două noţiuni sunt capitale în metafizica lui: materia şi forma. Forma e principiul dinamic ce transformă materia, dându-i o existenţă reală în anumite corpuri. Când e vorba de corpurile organice, de om, materia corespunde trupului, forma sufletului. Aceste două principii ale lumii, materia şi forma, corpul şi sufletul, merg unite; unul nu e nimic fără celălalt. Care ar fi concluzia unei

astfel de concepții, după cât se pare ? Că nu se poate suflet fără corp ; că dispărând corpul, după moarte, prin descompunerea materiei, dispare și sufletul ce-i corespundea în coexistență paralelă.

O astfel de concluzie însă era un sacrilegiu. Izbia brutal în dogma teologică a nemuririi sufletului. Cum era s'o admită filosofia tomistă? Dar, totuși, această filosofie se bază pe gândirea lui ARISTOT. Câtă muncă, prin urmare, câtă încordare supraomenească a minții, ca să oprească în drum procesul logic al tragerii unei concluzii din premisele ei! S'a recurs la sancționări de înțeles, la interzicere de cercetări, la comprimarea gândirii. N'ai voie să aprofundezi premisele în adevărul lor complect, n'ai voie să le dai alt înțeles decât cel fixat de autoritatea teologică recunoscută, și n'ai voie să tragi din ele altă concluzie decât cea hotărâtă de mai înainte *ex officio*.

La ce mai folosiă inteligența, judecata, rațiunea ? Siluirea spiritului da naștere unei răzvrătiri firești. Apăsarea tiranică asupra facultăților minții trezià părțile de rezistență și de elasticitate. O pornire către rebeliune gemeà adânc în conștiința intelectualilor, cari puteau vedeà în natura lucrurilor cevà deosebit de litera și spiritul cărții și dogmei.

Iată cauza negativă.

În legătură cu ea trebue să punem cauza pozitivă : creștereà de fapt a experiențelor omenești, al căror coprins nu se mai puteà subsumà formulelor

consacrate. Căci orcât ai oprì cercetările, e imposibil să împedici cu desăvârşire spiritul de a funcţiona după legile constituţiei lui naturale; e imposibil să-l împedici de a vedeà şi înţelege, după norma logică a puterilor lui, escitaţiile lumii aceştia şi raporturile lor obiective; e imposibil să impedici sufletul de a le aprecia după normele intereselor vieţii, şi de a tinde către acţiuni şi reacţiuni în conformitate cu acestea. Tot ce poţi izbuti cu tirania, e să opreşti manifestarea în afară a gândirii, a simţirii, a tendinţelor la acte.

În ascuns, se urzià astfel o formulă nouă de viaţă intelectuală. Şi mişcarea sufletească de răzvrătire, crescând în surdină, a dat treptat-treptat voinţei destulă forţă ca să încerce să se manifeste în afară, ba destul curaj ca să explodeze în fapte, ce inaugurară o fază nouă în evoluţia popoarelor europene.

## VI.

Explozia coprinsului nou de viaţă sufletească, în căutarea unei formulări adecuate, erà ajutat şi de contrastul izbitor dintre diferitele forţe ale sufletului medieval. Nu ajungeà lupta latentă dintre cerinţele inteligenţei şi prescrierile dogmei. O contrazicere şi mai adâncă, dacă nu mai zgomotoasă, s'a declarat între viaţa reală a timpului şi morala oficială a credinţei.

Ce predică și mărturisià morala creștină? Pace și înfrățire între oameni. Iubește pe aproapele tău ca pe tine însu-ți. De îți dă unul o palmă, întoarce și obrazul celalt. Răbdare și resemnare, umilință și smerenie. Cei din urmă, ca și cei d'întâiu. Ambiția, o deșertăciune. Cel ce se mărește pe sine, se va umilì; și cel ce se smerește, se va înălță. Și altele de acest fel.

Și ce vedem în practica celor ce împărtășiau teoretic aceste învățături morale? Castelele și donjoanele de pe înnălțimi stâncoase, zbârlite de turnuri războinice și înconjurate de curți fortificate; călărețiì încoifați, ce forfăie îmbrăcați în zale, căptușiți cu fier, înarmați cu lungi suliți ucigătoare — ne răspund cu zăngănit de spade, și de lance, și de paveze, la întrebarea noastră și ne arată principiul activ al luptei alături cu cel fictiv al păcii și frăției între oameni. Iar ordinea ierarhică a suzeranilor și vasalilor și va-vasalilor, cu jurămintele de omagiu în genuchi, cu solemnitatea investiturilor, cu robia țăranilor pe pământul feudalilor, ne spune ce armonic funcționă viața după ideile moralei creștine, după ideia răbdării, resemnării, umilinței.

Tot Evul Mediu ne înfățișează spectacolul unei lupte nesfârșite dela om la om. Parcă ne aflăm într'o veșnică tabără și campanie de războiu: un războiu al tuturor în contra tuturor. Anarhia mergeà așà de departe, încât regii și împărații nu în-

semnau nimic față cu seniorii. Singurul drept care domnià erà d r e p t u l c e l u i m a i t a r e. Și, când se recurgeà la «judecata lui Dumnezeu», se făceà, în realitate apel tot la forță. «Judecata lui Dumnezeu» sancționà prin duel și luptă, prin bătălii și războaie, prin sânge și omor, tot dreptul celui mai tare. C e l m a i t a r e, căruia i se dădeau astfel toate drepturile, devenià ținta selecției sociale.

Numai puteà să fie vorba, negreșit, de renunțare la viața aceasta, de renunțare la gloria și mărirea pământească. Se uità «împărăția cerurilor» pentru slava trecătoare a lumii acesteia, pe care o disprețuiau numai în limbajul, învățat pe de rost, al cărții. In fond, se simțiau pornirile cele mai nerezistibile către afirmarea instinctelor naturei omenești, către un n a t u r a l i s m de aceeaș primitivitate funcțională ca și naturalismul vieții antice păgânești. In lupta tuturor în contra tuturor, în triumful eroismului, în apologia celui mai tare, se oțelia statornic energia personalității umane. Individualismul de sine stătător, sigur și stăpân pe destinul său, își luà avântul rupând zăgazurile șubrede ale formelor incoerente și inconsistente. Un *habitus* sufletesc nou se încheagă din condițiile reale de viață; și, la un moment dat, acesta dictează intelectului formularea teoretică a înțelesului său, ca o concepție nouă și ca un drept.

Direcția, în care s'a dezvoltat și conștiința poporului, așà cum se arată în literaturile populare,

dovedește adâncimea mișcării naturaliste în evoluția socială.

Iată în întregime a doua cauză, cea pozitivă: înmulțirea ideilor, creșterea tendințelor ce nu mai încăpeau în liniile culturei oficiale.

## VII.

Țara, unde schimbarea modernă s'a îndeplinit mai ușor, unde cauzele prefacerii s'au prezintat în condiții mai priincioase, a fost Italia.

Față cu celelalte țări, Italia se găsea în o situație excepțională. Mai întâiu, tradiția culturii romane n'a dispărut niciodată complect din ea. Din generație în generație se perpetuase fatal spiritul unei civilizații, care se născuse, se dezvoltase, domnise în acele locuri, de unde cucerise apoi lumea, și de unde acum vorbia necontenit sufletelor prin graiul monumentelor slăvite, prin amintirile neșterse ale trecutului, prin ochii și gestul statuelor învechite, prin glasul operelor de artă, prin mărturia literaturii neuitate. Din generație în generație se transmisese comoara de idei și de frumuseți ale latinității, în poeții și scriitorii, citiți, înțeleși și admirați veacuri după veacuri, fără intrerupere, fără soluție bruscă de continuitate. Barbarii, cari au trecut prin Italia, n'au tulburat aproape în nimic linia de dezvoltare a poporului roman. Longobarzii, așezându-se la nord,

n'au putut face nimic mai bun, decât să se asimileze repede în masa culturii covârşitoare a populaţiei de baştină, ca orice popor tânăr, neformat, intrat în corpul matur, pe deplin organizat al altui popor cu alcătuiri sociale şi culturale vechi şi solide. Limba vorbită până în sec. XIII în Italia era încă aşà de latinească, încât S-tul AMBROSIU, în predicele sale, adresate poporului, se servià în mod firesc chiar de limba latină. Şi aşà de nealterat dăinuise, în toate manifestările, geniul latinităţii, în cât în toată Italia un singur monument mai însemnat arhitectonic a luat caracterul gotic: marele dom din Milan; încolo, pretutindeni stilul latin stăpâneşte în arhitectură întreaga creaţie artistică. Gloriile civilizaţiei romane erau aşà de populare în cât DANTE, în *Divina* sa *Comedie*, a găsit foarte natural—şi cititorii lui asemenea—să-şi ieà de călăuză în Infern pe VIRGIL.

Deosebit de aceasta, prin poziţia ei geografică, Italia puteà să primească influenţele noui ale unui curent cultural, aşà de luminos pe fondul întunecos al Evului Mediu, în toiul său: civilizaţia şi filosofia arabă.

Terenul sufletesc era astfel bine pregătit pentru o viaţă nouă, pentru o Renaştere, încă înainte de revărsarea învăţaţilor greci din răsărit, după căderea Constantinopolului.

Elaborarea unei concepţii noui de viaţă pe baza elementelor civilizaţiei antice şi a experimentelor

omenirii medievale a fost înlesnită în Italia și din cauza liniștei relative, de care se bucură această țară, comparată cu restul Europei. Războaele, chiar când se întâmplau, nu mai aveau nimic sălbatic, înfiorător, în Italia. Cetățenii puteau să-și vază înainte fiecare de afacerile lor netulburați și nederanjați. Nu ei se băteau în războaiele lor, ci anumiți oameni angajați și plătiți pentru acest scop: condotierii. Și aceștia, la rândul lor, bătându-se nu pentru ei înșiși, ci pentru ambiția altora, nu aveau, se înțelege, nici un interes să se extermine. Erau ca advocații de azi, cari se ceartă pentru clienții lor, aruncându-și în cap articole și paragrafe de legi, destul de înverșunat, ca să mai poată încă, după piedoarie, să meargă împreună liniștiți, braț la braț, să-și fumeze o țigară or să-și continue o partidă de biliard, și cari, nu arare ori, înțelegându-se din o repede privire protivnică, cer în comun acord amânarea procesului, ca să plece mai de grabă la o vânătoare proectată. Luptele condotierilor făceau impresia unui joc frumos de cadril. Rar se întâmplă să cadă vre-odată câte o victimă a eroismului— întâmplare regretabilă, neintenționată de beligeranți; o greșală, nu o fală. Și în manevrle de azi poate se întâmplă câte un caz de rănire sau de moarte. Nimeni nu l'a voit. Mai mult decât niște manevre, nu erau nici acele încăerări artistice și artificiale ale condotierilor. Cetățenii, când n'aveau de lucru, ar fi putut asistà la ele, ca la niște întreceri de curse.

Dar mai de grabă, firește, își vedeà fiecare de ocupațiile sale pacinice: negustorul de negoț, literatul de cărțile lui. Toate straturile sociale își urmăriau în liniște lucrarea lor de perfecționare. De aceea, unde se mai găsià cultura așà de întinsă, în sec. XV, ca în Italia? Unde se interesà și poporul, nu numai principii și învățații, de mișcarea artistică și literară ca în Italia? Unde se mai pomenià să alerge lumea, dela mic până la mare, când se anunța vre-o lectură publică, și să se îndese cu grămada, lacomă de frumos și de adevăr? In ce țară din Europa s'a mai văzut, pe vremea aceea, ce s'a văzut în Italia, ca prăvăliașii să-și lase prăvăliile ca să meargă uneori noaptea, la lumina torțelor, să asculte pe un poet, ACONTE, citindu-și poeziile?

O adâncime și întindere așà de mare a culturii în straturile populare, ajutată de o liniște publică relativă în niște timpuri așà de turburi, sprijinită pe tradiția civilizației romane, îmboldită de influențele altor curente de idei străine, nu erà natural să alcătuiască un teren intelectual priincios pentru fermentarea, închegarea unei formule culturale noui?

Aceasta despre partea concepției teoretice de viață.

## VIII.

Paralel, mergeà dezvoltarea vieții libere, în deplina ei spontaneitate reală. Nicăeri nu izbià spi-

ritul unui contrast așà de radical între prescripțiile dogmei dominante și practica vieții de toate zilele. Italienii făceau astfel, asupra oricărui creștin din altă țară, impresia unui popor impiu, nelegiuit. «Italienii, zice LUTHER, a cărui energică sinceritate nu erà deprinsă deloc să-și stăpânească impresiile, nici să-și îndulcească prea mult exprimarea lor, Italienii sunt oamenii cei mai nelegiuiți; își bat joc de adevărata religie; râd de noi ceilalți creștini, fiindcă credem toate din Scriptură..... Ei au un cuvânt ce-l spun când se duc la biserică: *Haide să ne conformăm greșelei populare.* — «Dacă am fi obligați, mai zic ei, să credem în totul cuvântul lui D-zeu, am fi cei mai nenorociți oameni, n'am puteà să mai avem o clipă de veselie».

... «Italienii urmează LUTHER, sunt sau epicurei sau superstițioși. Poporul se teme mai mult de St. Antoniu ori de St. Sebastian, decât de Crist, din cauza plăgilor ce trimit. De aceia, spre a împiedică pe Italieni să urineze în vr'un loc, se zugrăvește St. Antoniu cu lancea sa de foc. Iată cum trăesc într'o extremă superstiție, fără să cunoască cuvântul lui D-zeu, necrezând nici în reînvierea morților, nici în viața de veci și temându-se numai de plăgile timporare.» [1])

Predicatorul dominican SAVONAROLA (1452—1498),

[1]) Citat de TAINE, în *Philosophie de l'art*, p. 177—78.

în culmea revoltei, numeşte pe Italieni curat şi simplu — porci!

Mai multă emancipare de forme, de tradiţii, de obligaţii faţă cu autoritatea, faţă cu dogma şi cu morala creştină e greu de închipuit. Molima rebeliunii practice se urcă până la scaunul S-tului Petru. Şi papii se contagiază de valurile vieţii lumeşti, stăpânite de puterea instinctelor primitive. Ascultaţi cum descrie un martur ocular, secretarul ducelui de Ferrara, o petrecere publică prezidată de papa LEON X. Extrag numai câteva pasage:

«A doua zi a fost luptă de tauri; eram cu seniorul M. Antoniu, după cum am scris: trei oameni fură ucişi şi cinci cai răniţi, doi au murit, dintre cari un căluţ mic de Serapică, foarte frumos, pe care-l slobozi în arenă şi-l făcu să treacă printr'o mare primejdie, căci taurul erà peste dânsul, şi dacă nu s'ar fi împuns bestia cu lovituri de lance, nu l'ar fi slăbit şi l'ar fi ucis. Se asigură că Papa ar fi zis: «Săracul Serapică!» şi că se boceà mult. Aud că în acea seară s'a jucat comedia unui călugăr..... şi, fiindcă ea n'a procurat mare satisfacţie, Papa, în loc de a pune să se danseze *la Mauresque,* a făcut să se balanseze în aer călugărul învălit într'o prostire, astfel ca să ajungă să dea mare lovitură cu pântecele peste pardoseala scenei; apoi a pus să i se tae jaretierele şi să i se scoată colţunii; dar bunul călugăr se puse să muşte cu dinţii trei sau patru din aceşti saegii. Fù silit la urmă să se urce pe cal, şi i se dădù atâtea lovituri cu mâna pe dinapoi, încât, după câte

mi s'a spus, a trebuit apoi să i se aplice multe ventuze la părțile posterioare...»[1]).

Nu se jenau de fel nici papii în petrecerile lor. Ce le treceà prin cap, se considerà ca permis. Manifestarea personalității, în toate pornirile ei, se practicà, de fapt, ca o lege naturală. Nu se cădeà, numai ce nu se puteà. Teoria lipsei de scrupul în realizareà dorințelor și scopurilor, cu orce preț, o formează în toată regula MACHIAVELLI în *Il Principe.*

«Chacun sait combien il est louable à un prince «de garder sa parole et de vivre avec intégrité «non avec astuce. Néanmoins on voit par expé-«rience dans notre temps que ceux-là, parmi les «princes, ont fait de grandes choses qui ont peu «tenu compte de leur foi et ont su par astuce «faire tourner les cervelles des hommes et à la «fin ont détruit ceux qui se fondaient sur leur «loyauté... Un seigneur prudent ne peut pas ou «ne doit pas garder sa parole, quand cela lui est «nuisible et que les motifs qui lui faisaient pro-«mettre ont disparu»[2]).

Acelaș sfat îl dă statelor.

«Totdeauna, când e vorba să se iea vre-o hotărîre, de care atârnă binele statului, nu trebue să se oprească nimeni de considerații de dreptate sau nedreptate, de umanitate sau cruzime, de onoare

[1]) TAINE, op. cit. p. 185.

[2]) Citat în TAINE, op. cit. pag. 208.

sau ruşine, ci, ridicându-se mai presus de toate acestea, trebue să întreprinză tot ce poate să scape statul ori să-i asigure libertatea». [1]).

MACHIAVELLI (1469—1527) apare altfel ca filosoful practic al Renaşterii; nu dă vieţii reguli directive, ci mai mult copiază regulile funcţiunii ei obişnuite. O formează, n'o reglementează. «Ca un adevărat om al Renaşterii, admiră desfăşurarea forţei ca atare, indiferent în ce direcţie ar lucrà acea forţă [2]). Şi, se poate adăugà, admirà manifestarea vieţii în stilul anticităţii [3]).

## XI.

În direcţia aceluiaşi spirit, de veche origine nativă în Italia, se aruncă şi curentul stârnit prin reînvierea studiilor clasicităţii eline. Naturalismul vieţii antice, revărsat din operile poeţilor, scriitorilor, artiştilor Greciei vechi, ridică valurile sufletului modern, în mişcările lui către emanciparea de tirania autorităţii şi regăsirea de sine însuşi. Omul caută parcă să se descopere pe sine însuşi, în adevărata lui pornire naturală, studiindu-se în oglinda poeziei şi artei antice. Curentul nou se potrivià de minune cu dispoziţia sufletească a Italiei; erà un fel de ar-

[1]) *Discorsi*, III, 41. La HÖFFDING *Geschichte der neuren Philosophie.*

[2]) HÖFFDING, op. cit. I, pag. 19.

[3]) Vezi introducerea la cartea I din *Discorsi.*

monie prestabilită între tinereţea naturalismului elin şi setea nemărginită de viaţă exuberantă a Italienilor. De aceea afinitatea a provocat aici prima atracţie şi a determinat efectul istoric al Renaşterii. Şi înainte de căderea Constantinopolului învăţaţii greci găsiau in Italia o primire cordială, mai ales la curtea familiei MEDICIS [1]). Dar, după cădere, fù o curată invazie. Toată lumea se întrecea să înveţe greceşte, ca să pătrunză în frumuseţele închipuirii eline. PETRARCA, liricul cântăreţ al subiectivităţii umane, nu-şi mai preţuià gloria d'a fi un mare poet italian şi un adevărat poet latin (*Africa*), decând se vedeà în neputinţă de a citi pe OMER în original. Iar contimporanul său BOCCACIO, fermecătorul povestitor glumeţ, străluceà şi deşteptà uimirea şi admiraţia tocmai prin cunoştinţa aprofundată a literaturii grece.

Ţinta învăţaţilor se fixase: restaurarea trecutului clasic. Ţinta oricărui om cult asemenea: cunoaşterea şi imitarea civilizaţiei antice. Grecii veniţi din Constantinopole, îşi găseau repede locuri pela curţi, în casele bogate, în familii, ca profesori. Italienii, de toate vârstele, făceau cerc şcolăresc împrejurul vr'unui literat fugar. Se repetà, în alte condiţii şi cu alţi actori, dar cam în acelaş decor, scena istorică a modei grece în educaţia Italiei, de pe timpul Romanilor.

[1]) Astfel Georgios Gunistos PLETHON (născut pela 1385), BESSARION (născ. 1355), MARSILIUS FICINUS (născ. 1433).

## X.

Erà natural că o nouă direcţie să apară şi în organizarea învăţământului. Şcoala şi didactica se influenţează de spiritul timpului. Cunoştinţe noi, tendinţe şi scopuri noi, modifică şi coprinsul şi forma activităţii educative. Schimbarea de direcţie în funcţionarea şcolii se oglindeşte apoi, firește, în teorii corespunzătoare despre educaţie şi instrucţie. Pedagogia Renaşterii în Italia o putem astfel extrage din câţiva scriitori ai timpului. Nu mă voi extinde asupra ei, ca să ajung mai de grabă la pedagogii cari au ilustrat ştiinţa educaţiei la începutul evului modern. Vă voi comunică numai o scurtă bibliografie, indicând autorii marcanţi şi tendinţa generală a operelor lor.

1. PATER PAUL VERGERIUS în opera sa «*De ingenuis moribus ac liberalibus studiis libellus*», pune între ştiinţele ce trebue să se înveţe: *Istoria, morala filosofică* şi *elocvenţa*, iar ca principiu în conducerea copiilor: *lauda*. Aceasta are mare importanţă, căci până la el principiul fusese mai mult bătaia. Se ocupă şi de educaţia fizică: recomandă jocurile. Iată prin urmare, deja câteva inovaţii. Pedagogii încep să se intereseze şi de viaţa copilului, să-i dea putinţa de a trăi, ca atare, în faza educaţiei lor.

2. MAPHEUS VEGIUS (1406—1458) în «*de educatione liberorum et claris eorum moribus*»

se ocupă, la început, de educația morală și vorbește mult de puterea exemplului, amintind, pentru educația băeților, exemplul SF. AUGUSTIN și pentru fete exemplul mumei SF. AUGUSTIN.

VEGIUS accentuează importanța școlilor *publice*, până atunci era ca ceva de sine înțeles numai învățământul p r i v a t. Și tot la el găsim primele rudimente ale învățământului m u t u a l. Între scriitori ce recomandă pentru cetire sunt: SALUST, VIRGIL, ESOP; dar interzice pe TERENȚIU.

VERGIUS se ocupă și de coprinsul etic al scrierilor, nu numai de forma literară. Nu trecuse definitiv în faza pur *u m a n i s t ă*, care se entuziasmează numai pentru formă, în opunere diametrală cu Evul mediu, care nu are de loc simțul formei, ci caută numai fondul. In privința asta, PETRARCA, deși mai vechiu, era în practică mai umanist decât VEGIUS; scrià perfect latinește asupra oricărui subiect, numai pentru plăcerea de a făuri forme frumoase literare. Când vede pe Cola di RIENZI ocupat de ideia de a restabili imperiul roman, i se înflăcărează muza și îl cântă ca pe un erou. Când eroul cade, PETRARCA îl părăsește; nu mai găsià în el subiect de artă.

3. AENEAS SYLVIUS, care a ajuns papă cu numele de PIUS II, dela 1458—1464, autorul operei: *De liberorum educatione*, ne interesează în special pe noi, fiindcă el își întinde influența umanistă pe-

dagogică şi didactică până în Orient. Cartea a scris-o pentru LADISLAU, viitorul rege al Ungariei şi Boemiei. Chiar înainte de a fi papă, stă în relaţie prin scrisori cu episcopul din Cracovia, care îi trimiteă cadouri, simţindu-se măgulit de laudele ce primiă pentru stilul său.

Astfel mişcarea Renaşterei în educaţie, sub forma u m a n i s m u l u i, a ajuns în sec. XV. până aproape de noi, până la Universitatea cea mai orientală. La Universitatea din *Cracovia* găsim, pe la 1401, prevăzute burse pentru Galiţieni, Lituani şi *Moldavi*, în scopul propagandei catolice. Deci din sec. XV trebue să admitem că se duceau la Cracovia Români, să facă studii superioare.

Ce se ştie pozitiv, e că mai târziu, în sec. XVI şi XVII, când Universitatea intrase sub influenţa Jesuiţilor, tinerimea nobilimii moldave se duceă să înveţe la Cracovia. Universitatea Cracoviană devenise un focar cultural remarcabil în Europa. La 1518, când s'a căsătorit regele Sigismund cu o italiancă s'au găsit aici destui poeţi *latini*, spre a cântă *carmen nuptiale*.

P'aici s'au perindat câţiva din cei mai de seamă poeţi latini pe cari i-a avut Germania în acel timp: CELTES, AESTICAMPIUS, doi scriitori, cari, eşiţi din mişcarea culturală a umanismului, s'au simţit destoinici a compune, din inspiraţie personală, în limba latină, poezii lirice, epice, didactice, dezvoltând astfel mai departe literatura latină, ca nişte autori

romani treziți după veacuri de somn în o lume nouă, ale cărei idei și porniri caută să le oglindească în operile lor.

Arheologii și paleontologii ne povestesc că în sarcofagele egiptene s'ar fi găsit boabe de grâu intacte, cari, scoase la aer, și puse în condiții de viață, au germinat din nou. Astfel ideile și tendințele antice, eșite din nou la iveală, au încolțit din nou, s'au dezvoltat într'o reviviscență și eflorescență naturală.

BCU IAȘI CENTRAL UNIVERSITARĂ LIBRARY

## PRELEGEREA VIII.

# UMANISMUL IN GERMANIA

AGRICOLA ERASM. STURM.

I) Teoria umanizmului pedagogic se dezvoltă în Germania, nu în Italia. Din ce cauză. Determinarea înţelesului termenilor *umanizm, renaştere.*

II) Deosebirea umanistului italian de cel german. Umanizmul ca mijloc şi ca scop. Degenerarea umanizmului dela literatură în filologie. — Două forme ale Renaşterii — cea literară şi cea religioasă sau reforma — în conflict una cu alta.

III) AGRICOLA, primul şi cel mai perfect reprezintant al modernităţii umaniste în Germania.

IV) ERASM. Importanţa lui literară şi pedagogia lui. Studiul să fie plăcut. Formalismul literar. In contra modei de a imită pe Ciceron.

V) JOHANNES STURM. Elev al şcolii fraţilor hieronimi. Student şi conferenţiar la *Collège de France.* Organizarea gimnaziului său umanist din *Strassburg.* Scopul: *sapiens et eloquens pietas.* Limba latină temelia învăţământului. Invăţarea vocabulelor. CICERO *magister omnium.* Declamaţia. Dialectica pentru *elocutio ornata.* Autorii greci în original.

VI) Rezultatele gimnaziului clasic din *Strassburg.* Cum se realizâ *pietas* ca religiozitate sau ca educaţie morală. Emulaţia. Colaborarea familiei cu şcoala. — Cum se realizâ *pietas „eloquens".* Lecturi, convorbiri, imitaţie. Furtul literar ca principiu. *Oportet furem esse...* Reprezen-

tații teatrale în latinește. Școlarii *histriones*. — Cum se realiza epitetul *pietas „sapiens"*. Superficialitatea.

VII) Influența lui STURM. Organizarea gimnaziului său din *Strassburg* luată ca model. Importanța, succesul clasicizmului antic în o țară unde triumfă reforma.

VIII) Încrucișarea celor două curente culturale: reforma și renașterea. Cu scopuri și mijloace asemuite, accentuiază tendințe și interese culturale deosebite. În ce stă slăbiciunea umanizmului literar și tăria umanizmului religios. Cultivarea limbei materne și principiul naționalităților ajutate de reformă.

Școala, ca să pășească înainte cu mersul timpului, a trebuit să se rezeme pe curentul mișcării religioase. Efectele reformei asupra învățământului superior și secundar.

## I

Am citat câțiva pedagogi italieni mai mult de curiozitate istorică. Din scrierile lor n'am puteà, drept vorbind, să formulăm o direcție pedagogică mai conștient articulată în senzul renașterii și umanizmului. Marii pedagogi ai renașterii și humanizmului îi găsim în Germania. Aci se dezvoltă, în consecuență logică, teoria educației, alcătuirea școalei, îndrumarea didacticei din ideile și tendințele timpului nou. Și, totuși, mișcarea umanizmului și renașterii s'a născut în Italia; în Germania a fost numai importată. Tocmai aci stă și explicarea fenomenului. În Italia Renașterea erà prea mult o escrescență biologică firească a factorului inconștient, a tradițiilor culturale, a vieții publice; nu erà o mișcare de reflexie, și numai mișcările re-

flectate, fiind deplin conştiente, pot aveà teoria lor. De aceea, nici teoria renaşterii n'o găsim chiar acolo, unde renaşterea şi-a luat naştere, ci mai de grabă acolo, unde curentul nou a fost adus ca o modă contractată prin imitaţie.

Am întrebuinţat adesea aceşti doi termeni u m a n i z m şi r e n a ş t e r e, când împreună, când deosebiţi, când unul pentru altul. Să precizăm coprinsul lor de idei, să lămurim nuanţele lor de înţeles.

Şi r e n a ş t e r e a şi u m a n i z m u l se confundă uneori cu reînvierea vieţii şi literaturii antice. E o greşală. Se restrânge înţelesul lor la puţin lucru.

R e n a ş t e r e a, dacă privim evoluţia omenirii ca tot, coprinde, desigur, mai mult decât simpla reînviere a vieţii şi literaturei antice.

În R e n a ş t e r e, ceeace se redeşteaptă, nu este numai antichitatea. Geniul omenirii întregi îşi revine în sine. Puterile înăscute ale firii omeneşti, se desmorţesc de sub apăsarea dogmei şi doctrinei medievale. Natura umană se renaşte.

U m a n i z m u l inseamnă acelaş lucru: renaşterea naturei umane. Decât, în loc să se accentueze actul de r e n a ş t e r e, se accentuează asupra naturei u m a n e, care se renaşte. Se sublinieză subiectul în loc de predicatul. La urma urmei se puteà numì şi n a t u r a l i z m, tot aşà de lezne ca r e n a ş t e r e sau u m a n i z m. Se renaşte n a t u r a humană. Totul atârnă de ideia asupra căreia se lasă tonul.

Fenomenul este determinat: la sfîrşitnl Evului Mediu omenirea europeană se caracterizează prin o tendinţă pur naturalistă în viaţă, omul îşi dă drum liber puterilor sale psiho-fizice native, individul se afirmă în toată plinătatea sa de om, în toată a sa humanitas, dezlegat de lanţurile tradiţiei, autorităţii, corporaţiei sociale [1]).

Şi a fost o curată întâmplare, cu însemnate urmări istorice, negreşit, că dorul acesta de viaţă integrală, complectă, a întâlnit curentul de literatură antică, în special greacă, ce se revărsă peste occident, mai ales în urma fugei învăţaţilor greci din Constantinopol. Atunci, lipsa unei literaturi proprii, care să oglindească pornirile naturaliste ale epocei, a fost suplinită prin literatura antică, în care trăiă tocmai acelaş naturalism spontan şi naiv al vieţii libere. In special, literatura greacă se prezintă ca o splendidă manifestare a vieţii omeneşti neîncătuşate de dogme şi prescripţii supranaturale. Aşà că aste doă curente, curentul reînvierii individualităţii umane şi curentul literar, al oglindirii vieţii intense individuale, s'au întâlnit armonic într'un moment istoric fericit, atrăgându-se reciproc, ajutânduse şi întărindu-se unul pe altul.

[1]) Să se vază în interesanta operă a lui BURKARDT, *Die Kultur der Rennaissance in Italien,* descrierea în concret a acestui proces de emancipare în toate direcţiile vieţii publice şi private.

II.

Astfel, u m a n i s t în Italia nu însemnă a fi numai un erudit cunoscător al literaturei antice, ci un om ce caută să t r ă i a s c ă viaţa complect individuală, după concepţia naturalistă antică.

In a c e s t înţeles nu prea găsim exemplare de humanişti, dacă trecem graniţele Italiei, în restul Europei. Umanştii în Germania, Franţa ori Anglia, devin de regulă, cu foarte rare excepţii, nişte eruditi, literaţi, teoreticiani. Studiile umaniste, reprezentante ale curentului Renaşterii, se reduc numai la cunoaşterea şi reproducerea formelor literare ale literaturii antice. Negreşit, studiul scriitorilor vechi se face în primul rând pentru înţelegerea vieţii antice şi pentru imitarea ei, dar mai ales în formele de manifestare l i t e r a r ă.

Urmărind evoluţia curentului umanist, în scurgerea timpului, găsim că, de unde mai intâiu umanismul şi renaşterea erau s c o p u l, iar literatura antică m i j l o c u l pentru atingerea scopului, mai târziu se transformă mijlocul în scop: cultura umanistă, h u m a n i o r a, însemnează numai cunoaşterea amănunţită a literaturilor antice, pentru ele însele, cel mult pentru înţelegerea vieţei antice.

O fază mai departe de degradare va fi, când se vor învăţă limbile antice numai pentru filologie, pentru înţelegerea limbilor in ele însele. Se va găsi şi pentru susţinerea acestei faze un argument:

ocupaţia cu literatura greacă şi latină dă spiritului ocazia de a se exercità, într'un chip excepţional, printr'o excelentă gimnastică mintală, care nu s'ar puteà înlocuì cu nimic.

Dar cât de complicată e mişcarea culturală a omenirii! Un curent tot umanist, în înţelesul strict al cuvântului, născut tot din marea mişcare culturală a Renaşterii, se ridică în contra formei de renaştere prin literatura antică: reforma religioasă.

Ce este reforma religioasă, în fond, decât tot o mişcare de renaştere a omului?

Omul caută să se emancipe de tirania unor legături autoritare, caută să înţeleagă prin el însuşi, prin aprofundarea directă a Bibliei, raporturile dintre el şi divinitate. Totuşi mişcarea reformei, deşi în felul ei o renaştere, va fi o reacţiune contra renaşterii preconizate de literaturile antice. Aceste două mişcări se vor găsì, într'un moment dat, în confict. LUTHER, considerat ca adversar al mişcării renaşterii de către umanişti, consideră, la rândul său, pe toţi umaniştii ca duşmani ai adevăratei renaşteri, ai renaşterii religioase, fiindcă din literatura antică, păgână, rezultă un spirit contrar religiei creştine.

De aceea, când mişcarea reformei religioase se accentuiază ca curent literar, se atrofiază curentul protivnic, transformându-se treptat-treptat într'o

mişcare de pură erudiţie filologică, abstractă, iar nu de viaţă.

## II.

Dintre pedagogii ce au propagat în Germania mişcarea şi s'au adăpat mai direct dela viaţa umanistă, cum se dezvoltase ea în Italia, citez mai întâiu pe AGRICOLA.

AGRICOLA are importanţă în dezvoltarea umanistă a Europei nu atât prin scrierile lui şcolare, prin activitatea lui didactică propriu zisă, cât prin felul culturei lui. Spirit şi caracter cu desăvârşire liber, om cult, şi căutând să-şi trăiască viaţa în conformitate cu ideile sale, AGRICOLA servise Germaniei ca model de om m o d e r n, în toată puterea cuvântului, luat în înţelesul Renaşterii. Nimeni n'a putut să-l lege de o îndeletnicire mai sistematică şcolară. Ocupaţia dăscălească i se păreà sterilă, plicticoasă, ingrată, ba chiar desgustătoare; iar şcoala un iad, în care viaţa omenească zace comprimată. AGRICOLA nu aveà expresii destul de energice, ca să-şi arate revolta în contra practicei şcolare din acele instituţii, unde antichitatea făcuse să domnească veselia şi viaţa, şi cari purtaseră odată numele de *ludus*. Vechile *ludi* i se înfăţişau schimbate în nişte adevărate instituţii de tortură.

Deşi AGRICOLA n'a voit să-şi lege activitatea de funcţiunea vre-unei şcoli, a influenţat totuşi asupra

direcţiei educative prin scrierile şi prin exemplul vieţei lui. In special, s'a influenţat dela el corporaţia religioasă a fraţilor *Hieronimi* (fraţi de viaţă comună), de prin regiunea Rinului; iar din spiritul pedagogic al Hieronimilor a eşit un celebru umanist, renumit atât ca scriitor cât şi ca promotor de curente de idei — ERASM (1467—1536).

## IV.

ERASM, deşi originar din Roterdam, nu se poate considerà ca aparţinând unei anumite şi singure ţări. In timpul când literatura şi limba latină serviau de limbă şi literatură universală, localitatea unde trăiă şi de unde îşi împrăştiă unul ideile, nu aveà nici o importanţă. ERASM, ca şi ceilalţi umanişti, se considerà ca factor şi membru al culturei internaţionale. Il găsim de altminteri călătorind necontenit din loc în loc; dar, fiindcă s'a oprit mai mult timp la Paris, pedagogii francezi au încercat să-l considere ca al lor.

O stea a istoriei literare şi a mişcării culturale europene, ERASM ocupă un loc de onoare şi în istoria pedagogiei. Primul sfert al sec. XVI-lea a fost cu desăvârşire dominat şi cârmuit de superioritatea lui intelectuală. Pontif al literaturii şi al gândirii, ce scriă şi ziceà ERASM în scrisorile, în operile lui, se ascultà cu respect de toată lumea, dela Papă până la cel de pe urmă călugăr. Vasta lui erudiţie literară, mersul vioiu şi energic al stilului său nervos şi spiritual

atrăgeà şi se impuneà. Satirele lui în contra vieţii călugăreşti şi a celei şcolare, au căzut ca nişte usturătoare lovituri de biciu pe spinarea contimporanilor, cari nu puteau, prin urmare, să le treacă uşor cu vederea.

Cu drept cuvânt s'a comparat influenţa lui ERASM cu cea exercitată de VOLTAIRE în sec. XVIII şi întru câtva cu a lui V. HUGO în al XIX, care aveà curajul şi-şi luà dreptul de a scrie monarhilor, ca să le dicteze hotărîrile în afaceri superioare de stat şi de cârmuire de popoare.

Ca pedagog, ERASM s'a manifestat printr'un şir respectabil de scrieri: *De ratione studii. Colloquia puerilia. De ratione conscribendi epistolas. Ciceronianus sive de optimo dicendi genere. De civilitate morum puerilium. etc.*

Se constată o preocupare didactică durabilă în aceste scrieri apărute în deosebite timpuri, cea întâi pela 1512, cea din urmă pela 1534.

Ca inspirator al gândirii lui pedagogice, ERASM recunoaşte pe QUINTILIAN; dar, negreşit, când e vorba să aplice teoriile la chestiile timpului său, se inspiră direct din observarea lucrurilor. Găsim în scrierile lui pagini de o elocvenţă admirabilă, în care administrează reprimande aspre dascălilor, ce nu cunosc alt mijloc mai bun de disciplină decât b ă t a i a; pe aceştia îi trimite curat şi timplu la plug, ca să mâne boii cu nuiaua, cu care vor să mâne voinţa copiilor.

Pentru prima oară se cere cu insistenţă dascălilor un lucru, ce pare astăzi banal, cel puţin în teorie: anume să facă studiul plăcut. Pentru atingerea acestui scop, ERASM exagerează chiar uneori mijloacele. Aşà, el recomandă să se facă, pentru copiii ce învaţă citirea, nişte litere de aluat dulce, pentruca, mâncându-le, să le şi înveţe. De acì se vede câtă aversiune îi inspira lui ERASM metoda ursuză, rece, moartă, întrebuinţată în timpul său.

Faţă cu studiile literare, ERASM erà un umanist în toată puterea cuvântului şi în acepţia lui clasică. Se preocupă numai de frumuseţea formei puţin îi pasă de coprins. În alegerea autorilor, se uità la stil, nu se inchieta de fond. ARISTOFAN şi TERENŢIU nu-l speriau deloc cu scenele şi limbajul decoltat al comediilor lor, cam riscate ca opere educative. Nu da atenţie la ce spune autorul, ci la cum spune. «*Rerum cognitio potior, verborum prior*» zicea el. Nu erà contra învăţăturii elementelor de *istorie naturală, geografie, fizică.* Dar nu uità să spue că acestea nu formează adevărata hrană sufletească, ci sunt numai nişte gustări: «*Haec degustare, sat erit*».

Subiectele de compoziţie, în cari trebuiau exercitate talentele oratorice, ERASM cere să se ia din viaţa timpului, nu din reminiscenţele literare ale antichităţii. De aceia admite, ba chiar recomandă, la nevoe, câte o modificare necesară a limbii latine,

păstrându-se însă amploarea, eleganța stilului clasic. Ridiculizează pe imitatorii *à outrance* ai lui CICERON, care devenise idealul scriitorilor și vorbitorilor din sec. XVI, și o modă enervantă pentru un spirit cu o puternică individualitate proprie. Nu mai citiai, nu mai auziai decât fraze cunoscute, întorsături de construcții, cuvinte și perioade din CICERO. Unii mergeau până acolo, că puneau și pe sigiluri chipul lui CICERO. Nu mai era viața cutărui om concret din sec. XVI exprimată în vorbirea lui personală, ci o imitație de viață, o maimuțărie ridiculă, demnă de batjocorit ca orice contrafacere a unei vieți omenești.

## V.

O importanță didactică deosebită, din punct de vedere al umanismului, are în Germania vestitul JOHANNES STURM (1507—1589). Acesta s'a ilustrat mai ales prin organizarea și conducerea celebrului gimnaziu din *Strassburg*, alcătuit după principiile umanismului literar.

Dar în lunga lui viață, de 72 de ani, a avut prilejul și putința de a exercită o influență hotărâtoare asupra mersului învățământului în genere, nu numai din Germania, ci aproape din Europa întreagă. Să ne oprim dar puțin asupra individualității acestui însemnat pedagog.

STURM și-a primit educația într'un gimnaziu

din Lütich, condus de societatea fraților hieronimi, deci influențați de umanismul lui AGRICOLA. În gimnaziul din Lütich, compus din opt clase, cu o promoțiune riguroasă după examene duble anuale, se învățà foarte sumar regulele gramaticale, apoi se făceau lecturi din autorii clasici. Ca inovație școlară, figurau în program limbele *greacă* și *ebraică*.

În vârsta de douăzeci de ani, STURM deschise cu un profesor o tipografie, ca mijloc de traiu, și edità cărți de literatură, pe cari căutà apoi să le desfacă. În acest scop de afaceri se duse și la Paris ; aci se căsători și rămase să studieze medicina la *Collège de France,* unde a ținut apoi prelegeri de medicină, dialectică și despre Ciceron, Demostene, etc.

În timpul acesta, sub înrâurirea reformei religioase, îi vine în minte ideia măreață de a căutà să influențeze asupra lui Francisc I și să-l facă adept al reformei. Intrà în relații cu MELANCHTON și cu alții ; dar aceștia nu-și prea făceau iluzii de izbândă. Și în adevăr că STURM n'a reușit. Se reîntoarse în Germania, unde, după câteva oscilări, se așeză la Strassburg. Aici luă conducerea celebrului gimnaziu, ce a servit de model gimnaziilor umaniste, în Germania și aiurea.

Cum era organizat gimnaziul umanist din *Strasburg?* Cum funcționà? Ce rezultat a dat?

Scopul umanismului, formulat de STURM în *Epis-*

*colaae clasice* era: pietatea înţeleaptă şi elocventă: «*A nobis propositum est sapientem atque eloquentem pietatem finem esse studiorum,*»

Cuvântul «*înţeleaplă*» nu-i traducerea tocmai exactă a lui «*sapientem*»; mai just ar fi erudită, căci accepţiunea lui ne duce cu mintea mai mult la cunoştinţe, se raportă la intelect, pecând înţelepciunea se referă la voinţă, la felul echilibrat al manifestării în afară al activităţii. «*Sapientia*» a fost redată cu alte cuvinte: «*cognitio rerum*», *erutio*». Deci scopul şcoalei lui Sturm era pietatea elocventă şi erudită.

Cum se căută să se realizeze acest scop? Intregul gimnaziu se împărţia în zece clase, ce se puteau percurge şi în nouă ani. Numai clasa *decima* şi *nona* puteau fi absolvite amândouă într'un singur an; pentru fiecare din celelalte se cereà câte un an de studiu. Tot învăţământul se întemeià pe limba latină. Se începeà în *decima* şi *nona* cu învăţământul elementar al limbii latine şi se progresà atât de repede că în *octava* se şi propuneau lecţiile în limba latină, la toate materiile.

Câtă greutate se punea pe învăţarea vocabulelor, ca material brut al vorbirii! Un învăţat, ce n'a avut de lucru, pe semne, a făcut statistica cuvintelor ce se învăţau în cei întâi şease ani, şi a găsit modesta ţifră de 21.000! Chiar din anul al doilea se poate zice că se începeà predarea în limba latină, căci traducerile se făceau tot în latineşte, prin parafrazarea

înțelesului, prin circumscriere, spre a se vedeà că s'a înțeles cuprinsul.

Se citià mai ales CICERON, «*magister omnium*» temelia învățământului dela clasa cea mai de jos până la cea din urmă. Puțini autori clasici mai găsiau grație în fața purismului umanist. Deabià în *secunda* și *prima* se introduceà SALUST. Cât despre ceilalți: CAESAR, TACIT, TIT LIVIU, numai excepțional și întru cât puteau servì scopului școalei, e l o c v e n ț e i.

Idealul erà de a se scoate C i c e r o n i, oameni cari să vorbească latinește ca marele orator și scriitor roman. O utopie, negreșit, o donchișonadă pedagogică și literară, care nu luà seama la realitatea lucrurilor, nu considerà puterea covârșitoare a timpului și vieții ambiante. Ce păsà intereselor vitale și noui ale societății de cizelarea clasică a frazelor ciceroniane, cari nu le spuneau nimic de ceea ce le ardeà lor? Și o astfel de fantomă culturală a fost urmărită de învățământul clasic în secolul XVI-lea, ba încă și mai târziu!

In *quarta* se cereà deja d e c l a m a ț i a și se introduceà, pentru interesul retoricei, VIRGIL, întru cât poetul Eneidei puteà să furnizeze forme pentru elocvență; încolo CICERON rămâneà «*unicum omnium literarum exemplum*». Ca să se dobândească și elocvența împodobită, «*elocutio ornata*», se dà, în clasele superioare, ca ajutor retoricei, și d i a l e c t i c a. Tot în cursul superior se începeà să se cetească în grecește DEMOSTENE și foarte puțin PLATON,

TUCIDIDE şi chiar HOMER, întru cât folosiau negreşit elocvenţei, retoricei.

## VI.

Care a fost rezultatul acestui învăţământ clasic? Scopul era cum am spus: *sapiens et eloquens pietas*. Cum se realizà p i e t a t e a? Luată în înţelesul de r e l i g i o z i t a t e, nu prea vedem, în gimnaziul lui Sturm, cum se puteà realizà. Învăţătură sau cultură religioasă — nu se prea observă în organizarea şi funcţia acestui gimnaziu. Luată ca educaţie morală, ca umanizare şi îndulcire a sentimentelor, mijlocul ce găsim întrebuinţat, mai cu seamă, este e m u l a ţ i a, reluată mai sistematic de jesuiţi şi care, până azi, joacă un rol însemnat ca mijloc de educaţie, deşi pedagogia modernă i-a pus în evidenţă defectele precum şi, pe de altă parte, valoarea morală mai curată a altui stimulent educativ: c o m p a r a r e a c u s i n e î n s u ş i. Pentru e m u l a ţ i e, se împărţiau elevii în decurioni, căprării şcolare cu grade, ca să se poată influenţà reciproc.

Un principiu, pus ca mijloc serios de educaţie, şi care până azi a rămas tot numai un deziderat, îl găsim la STURM: *colaborarea armonică a şcoalei şi familiei* în opera de educaţie a copiilor. Educaţia familiară se face separat în familie, cea şcolară separat în şcoală, şi foarte rare sânt cazurile, când aceste două direcţii de influenţe se unesc

armonic. Profesorii îşi exprimă încă şi azi necontenit dorinţa ca familia să dea concurs şcoalei, şi se plâng că mare parte din influenţa profesorală se risipeşte pe drumul dela şcoală acasă şi că, ceeace mai rămâne neatacat, se prăpădeşte îndată ce copilul intră în cercul familiei.

In ce priveşte epitetul principal al pietăţii, de a fi «*eloquens*», s'a văzut în parte cum vrea s'o realizeze STURM: prin lectura lui CICERON şi prin convorbiri în latineşte. Dar mijlocul cel mai de căpetenie eră imitaţia. Aceasta s'a numit de unii pedagogi o adevărată şcoală de plagiare, de hoţie literară. Se cerea elevilor să fure din CICERON fraze, expresii, fragmente şi cu acest *pot-pourri* literar să alcătuiască un discurs, dar astfel ca să nu se bage de seamă imitaţia. «*Oportet furem esse, sed ita tamen ut ipsum furtum non appareat*», zicea STURM. Căci, dacă apare, e o stângăcie de rău gust. Peticile rupte din CICERON şi cusute cu măestrie, trebue să aibă aerul lui CICERON, dar să pară ceva nou.

In sfârşit mijlocul cel mai complect pentru desvoltarea geniului elocvenţei latine erau reprezentarea pieselor latineşti în original. Elevii jucau comediile lui PLAUT şi TERENŢIU în latineşte; şi şcolarii *histriones*, cari întrebuinţau mare parte din timp cu învăţarea rolurilor, îşi făceau mare merit din jocul lor. Unii chiar s'au organizat în cete de

actori, de adevăraţi *histrioni,* jucând, ca societate *dramatică,* piesele învăţate.

STURM însuşi, dar mai ales, negreşit, criticii observară dela timp că învăţarea şi jucarea pieselor face de se neglijează celelalte studii; dar tot nu-şi putură închipuì că din acest *mijloc* de învăţare a limbei latine se va dezvolta în elevi pofta de a se face actori ambulanţi. Lucrul erà totuşi de prevăzut. Cu mai puţin zel dramatic şi tot se dă impulsii fantastice tinerimii. Măsura înrâuririi în această direcţie nu e totdeauna aşà de lesne s'o păstrezi în justa ei mijlocie bine făcătoare. Sub ochii noştri se prezintă cazuri demne de meditat. O trupă de elevi, anunţându-se ca trupa cutărui liceu, afişà într'o vacanţă pe zidurile unui oraş, reprezentaţii teatrale. O altă modă ar merità mai de grabă să se întindă şi să prindă, căci ar folosì mai permanent şi mai general: exerciţiul militar sistematic şi riguros practicat şi marşuri însoţite de cântece eroice şi din gură, nu numai din fanfară.

Cum a căutat mai departe STURM, să realizeze celalt epitet al pietăţii: de a fi «*sapiens*», adică e r u d i ţ i a?

Aproape tot aşà de puţin ca şi pietatea.

*Cognitio rerum,* se căuta de umanişti numai în c ă r ţ i, în literaţi, n u în n a t u r ă. STURM se abate dela umanizm, în astă privinţă, căci el nu

caută erudiția nici în autori. Sapientia erà numai o formă goală. Pe dânsul îl interesà *eloquentia*. Pusese el între mijloacele de erudiție cunoștința aritmeticei, geometriei, etc; dar aceasta erà mai mult numai în plan. In realitate, doar în cea din urmă clasă se da o superficială orientare în direcție reală. Intregul mecanizm erà formalist: se cetiau autorii pentru formă, nu pentru cuprins; dovadă că se recomandà, se studià și se jucà TERENȚIU și PLAUT.

## VII.

Cu toate neajunsurile școlii sale, influența lui STURM a fost colosală. Gimnaziul din Strassburg a servit de model pentru organizarea celor mai multe școli din Germania protestantă și chiar pentru școlile Jesuiților. Ba încă înrâurirea lui a trecut granița Germaniei. Când predà lecții la *Collège de France*, STURM aveà între ascultători pe PETRUS RAMUS, marele pedagog francez din acest timp.

Poate că una din cauzele influenței lui universale, dar în acelaș timp și una din cauzele puținului succes al instituției, a fost activitatea multilaterală a lui STURM. Cu ce nu se ocupà STURM. Il găsim făcând pe diplomatul, deși în totdeauna

fără succes ; îl găsim amestecat în discuţii teologice, în cari de altminteri se încurcă grozav. Prin toate astea izbuteşte să-şi creeze aşă de mulţi vrăjmaşi, încât în cele din urmă nu mai îndrăznea să iasă din casă decât escortat de studenţi. Studenţii au putut să-i scape viaţa, dar nu să-l apere şi de persecuţii. Aşă că, la urma urmei, i se puse in vedere să se demită din funcţia de rector al gimnaziului.

Retras în viaţa privată, STURM nu rămase in neactivitate practică ; merse, chemat în multe părţi, ca să reformeze şcolile. El şi elevii lui împrăştiară pretutindeni modelul gimnaziului clasic din Strassburg, ajuns aşă de celebru incât, chiar aproape de timpurile noastre, umaniştii noui se gîndiră un moment să-l imiteze.

Succesul tipului didactic reprezentat de gimnaziul din Strassburg este caracteristic pentru puterea de rezistenţă şi de impunere a curentului clasic, mai ales când considerăm că s'a realizat chiar pe un teren protestant, şi chiar prin forţe sufleteşti câştigate de reforma religioasă, ca STURM. Ca să izbutească a se prinde formalismul literar al clasicităţii umaniste, formalismul aşă de extrem al şcolii lui STURM, într'un timp când glasul lui LUTHER şi al protestanţilor tună cu autoritate sguduitoare în potriva păgânismului literar antic, a trebuit ca mişcarea Renaşterii clasice să fi fost spriji-

nite de puteri culturale covârşitoare pentru spiritele timpului.

## VIII.

Încrucişarea ideilor celor două curente culturale, renaşterea şi reforma, în sec. XVI, prezintă o importanţă deosebită.

Amândoă păreau că pleacă din acelaş izvor şi că se îndreaptă spre aceiaşi ţintă: liberarea omului. După cum, din punctul de vedere literar, se caută oglindirea în literatura antică, a sufletului timpului pornit spre emancipare, tot aşà mişcarea revoluţionară a lui LUTHER căută să dezlege pe om din formele prea închise şi mărginite ale dogmatismului teologic şi să sădească religia în fundul conştiinţei omeneşti, iar nu în formele religioase ale cultului.

Umanismul şi reforma se slujiau de acelaşi mijloace pentru atingerea unui scop comun: întoarcerea la izvoare; la literatura antică unul, la textul primitiv al Bibliei, cealaltă. Cu acelaş punct de plecare şi cu aceiaşi intenţie comună, curând se accentuară totuşi tendinţe, interese culturale deosebite.

Umanismul literar voeşte dezvoltarea şi liberarea omului întreg, în toată plinătatea individualităţii lui, aşà cum a ieşit din laboratorul firii. Umanismul religios slăveşte în om conştiinţa religioasă, ca esenţă a umanităţii lui.

Soarta acestor două curente n'a fost la fel. Umanismul literar, or-care ar fi fost temeinicia scopului său, caută să se ajute cu un mijloc menit a-i scădeà puterea, anume literatura veche în o limbă moartă, greacă ori latină. Acest mijloc nu puteà mulţumì şi entuziasmà decât minoritatea cultă; latina şi greaca nu-şi puteau deşchide tezaurele frumuseţilor sale, ca să fie văzute şi admirate de spiritul mulţimii.

LUTHER însă găseşte un mijloc efectiv pentru sprijinul umanismului religios în popor: limba maternă. Mişcarea lui dezvoltă formele de viaţă şi de manifestare ale popoarelor, şi apare astfel ca una din forţele istorice care a dat caracterul modernităţii în evoluţia omenirii, prin intensificarea pornirii către creşterea firească individuală a neamurilor omeneşti. Reforma religioasă conţine în sine germenul de dezvoltare al principiului naţionalităţilor. Atins de repercutările spiritului ei, chiar neamul nostru se trezeşte din înstrăinarea de secole şi începe a-şi revenì în fire, a-şi exprimà simţirea şi gândirea religioasă în limba sa proprie.

Umanismul literar, cu toată baza lui destul de largă, sta pe un echilibru nestabil, pe vârful piramidei celor puţini; mişcarea reformei se adresà marelui public, puterilor sufleteşti ale conştiinţei obşteşti; erà natural să aibă un viitor mai asigurat.

Unul degenerează treptat, dela AGRICOLA, până la erudiţia de anticar a filologului mărunţişar. Cellalt

se întinde şi îmbrăţişează sufletele, clădind pe ele cetăţuia neînvinsă a libertăţii credinţei.

Şcoala, ca să păşească înainte cu pasul timpului său, a trebuit să se rezeme în cele din urmă pe curentul mişcării religioase. Efectele Reformei asupra învăţământului superior şi secundar, la început, au fost în aparenţă deprimante, fiind-că atrăgea atenţia spiritelor asupra sa, distrăgându-le dela studiile literare umaniste. Prelegerile umaniştilor literari şi scrierile lor erau din-ce în-ce mai puţin căutate, pe când sălile unde se discutau chestiile religioase, nu mai încăpeau de lume. Aceasta, negreşit, impresionà defavorabil pe umanişti, şi ERASM nu-şi ascundeà amărăciunea. Dar glasul lui ERASM, ori câtă autoritate aveà, nu mai puteà întoarce spiritele dela interesul aşà de vital şi actual, stârnit de lupta religioasă.

De aci nu se poate trage concluzia că Reforma a exercità asupra învăţământului, ca atare, un efect distrugător ; numai o direcţie de învăţământ a suferit din cauza ei. LUTHER cumbăteà păgânismul literar. Omul păgân, antiteza omului creştin, nu trebuia să inspire admiraţia tinerilor generaţii. Formalismul literar, care nu căutà deloc fondul, a trebuit să cedeze cu timpul.

Treptat, treptat, şcolile, pătrunse de curentul religios reformat, începură să ţină seama şi de efectul educativ al operei literare asupra conştiinţei. Universităţile, ca totdauna, se puseră în fruntea noului curent.

## PRELEGEREA IX.

# PEDAGOGIA IN FRANŢA.

RABELAIS. ASCHAM ŞI PETRUS RAMUS. MONTAIGNE.

I. Influenţa lui STURM în Franţa şi în Anglia. PETRUS RAMUS şi ASCHAM. — Câteva notiţe despre pedagogia lui ASCHAM. Importanţa dată limbei *greceşti*. Umanismul mai puţin formalist şi mai cumpănit al Angliei.

II. RABELAIS. Învăţământul individual. Scopul educaţiei: *sapiens et eloquens pietas*. Cum să se capete erudiţia *(sapientia)?* RABELAIS reprezentantul polimatiei moderne.

III. RABELAIS reprezentantul idealurilor moderne. — Un citat din *Gargantua et Pantagruel*.

IV. RABELAIS recomandă lucrul manual ca complectare a educaţiei armonice. Sugestii de practicitate şi de activism pedagogic.

V. PETRUS RAMUS. — *Pierre La Ramée*. Temperament revoluţionar, atacă pe ARISTOT: «paricid». Profesor *la Collège de France*, atacă pe colegi. Viaţă svânturată în Germania. Sfârşitul său tragic.

VI. Ideile pedagogice ale lui RAMUS şi practica lor scoasă din agitaţiile vieţii sale intelectuale. RAMUS primul profesor universitar modern. Innovator. Reformator al logicei. Formula mişcării raţionaliste.

VII. MONTAIGNE. Lipsa lui de sistem. Capitolele din *Essais*, care se ocupă mai special de educaţie.

VIII. Creşterea lui MONTAIGNE. Copilăria lui fericită. În-

fluența asupra vieții. Respectul de copilărie și dreptul copilăriei la fericire — Indemnul lui MONTAIGNE de a se crește copiii la țară. Urmările

IX. Cum a învățat MONTAIGNE latinește. Precocitatea învățături lui, neforțată și naturală. — Părerile lui MONTAIGNE despre clasicitatea școalei. Cum judecă pe CICERON. Despre metoda de a se învăță limba latină în timpul său.

X. Scopul, nu erudiația, ci dezvoltarea puterilor sufletești. Tendința social-umanistă a studiilor. Învață mai întâiu de toate a fi *„sage et meilleur"*. Programul studiilor și ordinea lor de merit.

XI. *Filosofia,* ca studiu central. Filosofia accesibilă orcărui spirit; scopul ei, virtutea. — Limba maternă și limbile moderne. Traducerea din limbile moarte. Studiul naturii direct din natura. Educația fizică. In contra bătăii.

## I.

STURM, despre care fù vorba în prelegerea trecută, a semănat ideile umanismului său clasic în prelegerile ținute la *Collège de France,* în timpul ședерii sale în Paris. Intre auzitori se găsiă și PETRUS RAMUS — PIERRE LA RAMÉE — o puternică personalitate pedagogică a Franței în sec. XVI, agitator ca și STURM, agitat ca și dânsul, dacă nu și mai zbuciumat decât confratele său german. Temperamentul francez nu face nimic pe jumătate.

Influența lui STURM s'a întins și în Anglia. Dintre cei doi pedagogi umaniști, pe cari istoria pedagogiei engleze îi amintește cu mândrie pentru secolul XVI: ASCHAM (1516—1568) și MULCASTER

(1520 — 1613), cel dintâi stă vădit sub înrâurirea lui STURM.

Nu vreau să mă estind asupra pedagogiei engleze în secolul XVI. Ea n'are însemnătate istorică universală. Pentru complectarea cadrului mişcării umaniste şi reformate în Europa, totuşi, e necesar să pomenesc, în treacăt, măcar caracteristica operei unuia din cei doi scriitori de mai sus.

ASCHAM, care stă în strânse relaţii cu STURM, reprezintă în scrierea lui, adesea citată, mai ales, negreşit, în Anglia: *The Scholemaster (Pedagogul)*, aceleaşi principii pedagogice ca şi humanistul din Strassburg. Ce-i caracteristic, însă pentru pedagoia teoretică şi practică din Anglia, e importanţa mai deosebită dată limbii greceşti. ASCHAM merge până a spune că, afară de CICERON şi alţi câţiva, adevărata clasicitate se găseşte la Greci, idee pe care a reluat-o şi clasicismul mai nou. E de remarcat că, în şcolile umaniste englezeşti, nu găsim tendinţele extreme ale formalismului german, ci un umanism mai cumpănit. Nu se citeau şi studiau autorii clasici în scopul ca elevii să devină oratori, ci spre a se instrui şi a cunoaşte frumuseţea literaturii antice. De aceea se şi citeau mai mulţi autori decât în gimnaziul lui Sturm. Acestor şcoli îşi datoreşte, în parte, cultura sa umanistă marele geniu al dramaturgiei moderne, SHAKESPEARE.

Las amănuntele, desigur interesante şi ele, asupra mişcării pedagogice în Anglia, şi mă grăbesc a trece la strălucitoarele manifestări ale geniului francez pe terenul cugetării pedagogice în secolul XVI.

Ca să păstrăm şirul dezvoltării proprii a gândirii asupra chestiilor de educţie în Franţa, trebue să căutăm puţin îndărăt dela PETRUS RAMUS. Vom vedeà îndată ridicându-se colosul sarcastic al călugărului erudit şi mucalit dela Medun, cu aerul lui de bonomie familiară, de sănătate hilariantă, de ştiinţă veselă.

## II.

RABELAIS (1483—1553) şi-a expus gândirile pedagogice în celebra şi bizara lui scriere, în acel amestec de glumă şi serios ce poartă titlul de «*Gargantua et Pantagruel*». Deşi împrăştiate, pe ici pe colo, în capitolele cărţii, ideile lui stau în o legătură logică, se pot culege şi sistematizà. O deosebire, nu fără însemnătate, dintre REBELAIS şi ERASM e că acesta priveşte chestiile de educaţie ca străine de practica şcoalei. Ciudatul autor a lui *Gargantua* a fost călugăr, apoi medic, a fost un juisor şi un sceptic totodată, ce privià lumea *procul negotiis*. Străin de viaţă, de afaceri şi evenimente, îşi petreceà timpul studiindu-le şi căutând să le formuleze. Şi notele lui au rămas ca documente ale evoluţiei sociale. In scrierea lui, urmărind dezvoltarea elevului

său din copilărie până la vârsta înaintată, are prilejul să atingă tot felul de chestii privitoare la educaţie, viaţă, societate.

RABELAIS, ca şi LOKE şi ROUSSEAU mai târziu, se ocupă de educarea unui singur elev, nu se îngrijeşte de educarea maselor, nu'şi bate capul cu greutăţile unei didactice şcolare. Învăţământul individual în familie, nu colectiv în şcoală, e ţinta lui.

ERASM, care, asemenea, aveà oroare de şcoală, căutase o cale mijlocie: nici învăţământul individual, cu un educator pentru un copil, dar nici şcoala, cu un dascăl pentru disciplina şi educarea unei mulţimi de copii, ci un dascăl căruia să i se încredinţeze un număr *restrâns* de copii şi să lucreze sub supravegherea familiilor. Câteva familii să angajeze un singur dascăl, în loc să aibă fiecare unul deosebit.

RABELAIS îşi mărgineşte gândirea la educaţia unui singur elev, a cărei formare o urmăreşte timp de doă-zeci de ani. Il trece mai întâiu prin sistemele de educaţie ale epocei, şi rezultatul este că bietul copil reuşeşte aproape să se prostească destul de bine; capătă o stângăcie incompatibilă cu viaţa, invaţă o mulţime de lucruri ce nu trebuesc şi aproape nimic din câte i-ar folosi în lume. Se iea hotărârea să i se schimbe educaţia. Este încredinţat unui educator ideal.

Ţinta ce puneà RABELAIS educaţiei erà aceea a umanismului in genere: să facă pe un om elocvent

şi învăţat; pe-lângă acestea el mai cere omului să aibă şi pietate. «*Sapiens et eloquens pietas*» era idealul ce trebuia să atingă omul. Doresc, zice el, ca fiul meu să'şi întrebuinţeze tinereţea profitând de studii şi câştigând virtuţi.[1]) Pentru dezvoltarea pietăţii, recomandă contemplarea cerului, observarea operelor Creatorului, lectura Bibliei.

Pentru erudiţie şi elocvenţă: respectul nemărginit de carte, de autori, cetire necontenită. RABELAIS pune să se scoale elevul dela orele 4 de dimineaţă şi, după-ce a citit mai întâi din Biblie, după-ce a privit şi admirat cerul, pentru educaţia credinţei, să citească apoi din autori, să citească necontenit până la dejun, cu acea sete ce aveau oamenii Renaşterii de a se pune în curent cu toate producţiile antichităţii, cu tot ce s'a scris înaintea lor — setea omului trezit din letargie şi care vreă să cunoască tot ce s'a făcut în timpul lungului său somn.

Până la dejun deci lectură; după dejun puţină plimbare, apoi iar lectură, şi în fine după masă încă odată lectură. Lectură dimineaţa, lectură după amiază, lectură seara, lectură şi iar lectură toată ziua. Chiar în timpul îmbrăcării dimineaţa şi în timpul meselor trebuia să nu se piardă vremea, să se înveţe ceva. Pe-când elevul se îmbrăca, unul îi citeă dintr'o carte; iar pe-când mâncă, dascălul gă-

[1]) Op. cit., cartea II, cap. VIII.

sia ocazia cea mai nimerită să-i facă intuiția lucrurilor, *les leçons des choses*.

Dar aceasta e curat și simplu surmenajul modern, veți zice, surmenajul cu toate urmările lui fatale; e revoltătoarea ocupație a minții chiar în timpul când corpul are nevoie de repaos pentru reculegerea forțelor perdute; ucigătoarea polimatie, ale cărei efecte nenorocite se cunosc, se simt în deajuns!

III.

Da, așà este. RABELAIS e reprezentantul clasic al polimatiei moderne; da, în adevăr, el pretindeà ca copilul să știe totul. Dar, totodată, RABELAIS reprezintă și toate idealurile noastre de azi. Contemplarea directă a naturii, intuiția, îngrijirea de dezvoltarea fizică, de igiena corpului, practica escursiilor la câmp, toate tendințele educative, ce abià după el și foarte târziu au început a se dezvoltà, le găsim preconizate de RABELAIS.

Inainte de masă, are grijă ca, după terminarea studiilor, copilul să iasă la exerciții fizice. După masă copilul pleacă numai decât în escursii la câmp, învață călăria, și, la întoarcere, vine — lucru nou chiar astăzi, dar încă pe atunci — încărcat de observații culese din natură, cu spiritul îmbogățit cu fapte, cu date privitoare la științele naturale, strânse de el însuși pentru propria lui instrucție. Activitatea, dez-

voltarea voinței, a spiritului de inițiativă personală, exercitarea spontaneității minții, unul din idealurile superioare și mai cu viitor ale educației și doctrinei moderne, iată-l schițat în opera lui RABELAIS, în haotica lui creație, plină de neguri și de scăpărări geniale. Toate defectele și calitățile mari ale educației moderne se găsesc în germene în *Gargantua*.

Să ascultăm câteva din sfaturile lui *Gargantua* pentru educarea lui *Pantagruel*:

«Maintenant toutes disciplines sont restituées, les langues instaurées: grecque, sans laquelle c'est honte qu'une personne se die sçavant; hébraïcque, chaldaïque, latine. Les impressions tout élégantes et correctes en usance, qui ont esté inventées de mon aage par inspiration divine, comme, à contrefil, l'artillerie par suggestion diabolique. Tout le monde est plein de gens sçavants, de precepteurs très doctes, de librairies très amples, et m'est advis que, ny au temps de Platon, ny de Ciceron, ny de Papinian n'estoit telle commodité d'estude qu'on y voit maintenant. Et ne se fauldra plus dorénavant trouver en place ny en compaignie, qui ne sera bien expoly en l'officine de Minerve. Je voy les brigans, les bourreaux, les aventurirers, les palfreniers de maintenant, plus doctes que les docteurs et prescheurs de mon temps.

Que diray je? Les femmes et les filles ont aspiré à ceste louange et manne celeste de bonne doctrine. Tout y a qu'en l'aage où je suis, j'ay esté contrainct d'apprendre les lettres grecques, lesquelles je n'avois contemné comme Caton mais je n'avois eu le loisir de comprendre en mon jeune aage. Et voluntiers me delecte à lire les Moraulx de Plutarche, les beaux Dialogues de Platon, les Monumens de Pausanias, et Antiquités de Atheneus, attendant l'heure quil

plaira à Dieu mon créateur m'appeler, et commander issir de ceste terre.

*„Parquoi, mon filz, je t'admoneste qu'employe ta jeunesse à bien profiter en estudes et en vertus.* Tu es à Paris, tu as ton precepteur Epistemon, dont l'un par louables esemples, te peut endoctriner.

J'entends et veulx *que tu apprennes les langues parfaietement.* Premierement la grecque, comme le veut Quintilien; secondement, la latine; et puis l'hébraïcque pour les sainctes lettres, et la chaldaïque et arabique, pareillement; et que tu formes ton style, quant à la grecque, à l'imitation de Platon; quant à la latine, de Ciceron, qu'il n'y ait histoire que tu ne tennes en memoire presente, à quoy t'aidera la cosmographie de ceux qui en ont escrit. Des ars libéraux, géometrie, arithmetique et musique, je t'en donnay quelque goust quand tu estois encores petit, en l'aage de cinq à six ans; poursuis le reste, et d'astronomie saiche en tout les canons. Laisse moy l'astrologie divinatrice, et l'art de Lullius, comme abus et vanités. Du droit civil, je veulx que tu saiche par cœur les beaux textes, et me les confère avec philosophie.

Et quant à la cognoissance des faictes de nature, je veulx que tu t'y adonne curieusement: qu'il n'y ait mer, rivière, ny fontaine, dont tu ne cognoisse les poissons, tous les oiseaux de l'air, tous les arbres, arbustes, et fructices des forestz, toutes les herbes de la terre, tous les metaulx cachés au ventre des abysmes, les pierreries de tout Orient et Midy, rien ne le soit incogneu.

Puis soigneusement revisite les livres des médecins grecs, arabes et latins, sans contemner les thalmudistes et cabalistes; et par frequentes anatomies, acquiers toy parfoicte cognoissance de l'aultre monde qui est l'homme. Et par quelques heurs de jour, commence a visiter les sainctes lettres. Premièrment, en grec, le Nouveau Testament, et

Epistres des apôtres ; et puis, en hebrieu, le Vieux Testament. *Somme, que je voye un abysme de science:* car, dorénavant que tu deviens homme et le fais grand, et il fauldra issir de ceste tranquillité et repoş d'estude, et apprendre la chevalerie et tes armes, pour defendre ma maison, et nos amis secourir en tous leurs affaires, contre les assaulx des malfaisans. Et veulx que, de brief, tu essayes combiens tu as profité ; ce que tu ne pourras mieulx faire que tenant conclusions en tout sçavoir, publiquemant envers tous et contre tous, et hautant les gens lettrés qui sont tant à Paris comme ailleurs.

«Mais, parce que, selon la sage Salomon, sapience n'entre point en ame malivole, et *science sans conscience n'est que ruine de l'ame*, il te convient servir, aimer, et craindre Dieu, et en luy mettre toutes les pensées et tout ton espoir ; et, par foy formée de charité, estre à luy adjoinct, en sorte que jamais n'en sois desemparé par peché. Aye suspectz les abus du monde. Ne metz ton cœur à vanité : car ceste vie est transitoire, mais la parole de Dieu demeure eternellement. Sois serviable à tous tes prochains, et les aime comme toy mesmes. Revere les precepteurs, fuis les compaignes de gens esquelz tu ne veulx point ressembler, et, les graces que Dieu t'a données, icelles ne reçois en vain. Et quand tu congnoistras que auras tout le sçavoir de par delà acpuis, retourne vers moy, afin que je te voye, et donne ma benediction devant que mourir.

«Mon filz, la paix et grace de Nostre Seigner soit avec toy, *amen*.

Ce Utopie, ce dix septiesme jour de mois de mars.

«Ton père «GARGANTUA» (Page 133).

## IV.

Iată deci pe RABELAIS recomandând pe de o parte intuiția, pe de altă parte exercițiile fi-

zice, ceeace nu prea seamănă cu practica educativă a Renaşterii.

Dar găsim în el şi ceiace caracterizează timpul lui, polimatia, adoraţia cărţii, erudiţia verbală şi realismul verbal, după-cum găsim şi idei, sugestii, îndemnuri pe cari şi azi le urmărim ca idealuri.

Să mai indic unul din acestea? Pe timp urât, când nu se pot face mişcări la aer, RABELAIS recomandă elevului să lucreze, să facă cevă cu mîinile, să dea materiei brute o formă utilizabilă.

Nu-i aceasta ideia complectării educaţiei armonice prin îndeletnicirea lucrului manual? El e dar inspiratorul acelor recomandaţii, propagate cu atâta entusiasm de ROUSSEAU, ca fiecare copil să înveţe un meşteşug. La el descoperim începutul acelui spirit de practicitate, pe care PESTALOZZI şi FRÖBEL vor căuta să-l dezvolte mai târziu.

Astfel, glumeţul scriitor francez ni se înfăţişează ca un bazar de tot ce e mai bun şi de tot ce e mai rău în materie de ştiinţă a educaţiei. Şi e ciudat că şi din punct de vedere moral, RABELAIS tot aşâ a fost caracterizat.

## V.

Cel întâiu pedagog ce merită să ne atragă atenţia după RABELAIS e PETRUS RAMUS PIERRE LA RAMÉE (1515 — 1572). Viaţa acestui pedagog, talentat scriitor şi orator, înzestrat cu mistuitoarea putere

a agitatorilor, viață întunecată de valurile tulburi ale atâtor peripeții dureroase, menite a-l duce la un sfârșit tragic, ne apare ca productul firesc al împrejurărilor și al caracterului său combativ, vecinic nemulțumit cu realitatea imperfectă din jurul său, vecinic îmboldit de demonul răzvrătirii, a arătà pe față cauzele revoltei sale sufletești.

Până să se ridice la înălțimea ce i-a permis să fie auzit de lumea întreagă, a trebuit să lupte cu greutățile zdrobitoare ale sărăciei umilite. Copil sărac, nevoit să slujească pe un coleg al său, ca să aibă cu ce trăi, se folosi de situația aceasta, lucrând pe apucate ziua și mai ales noaptea, și izbuti să ajungă ba chiar să întreacă pe colegul său stăpân.

Primul lui pas în publicitate, făcut când a luat un titlu academic, l'a făcut, cu temperamentul lui revoluționar, ca un vrăjmaș neîmpăcat al culturii timpului.

Cine străluceà în mai luminoasă glorie, cine se bucurà în tot timpul Evului Mediu de o reputațiune mai universală și netăgăduită, ce nici în perioada Renașterii n'a putut fi știrbită, decât ARISTOT? ARISTOT a avut, asupra culturii europene, deosebite influențe în mai multe rânduri. In Evul Mediu domnise un ARISTOT mutilat, desfigurat, așà cum ni-l reprezintă citațiile și compilațiile. In contra și în locul acestuia, Renașterea a ridicat pe adevăratul ARISTOT. A-i tăgădui valoarea tocmai acestui stâlp al științei și filosofiei, însemnà mai mult decât

curaj de răsvrătitor, însemna un sacrilegiu. Şi totuşi, de o îndrăzneală aşà de uimitoare s'a făcut vinovat RAMUS încă din prima lui scriere, prin care căpăta titlul de magistru, scriere ce purtà titlul insultător : «*Quaecumque ab Aristotele dicta essent, commenticia esse.*»

Să declari de «mincinos» pe ARISTOT, pe adevăratul şi singurul profesor universitar, de fapt, în acea vreme ! Să arunci prin urmare, insulta şi discreditul asupra întregului învăţământ universitar!

Acest atac nu i-a fost ertat lui RAMUS. In contra lui s'au ridicat profesorii, declarându-l de *paricid.* Chiar regele FRANCISC I fù nevoit să deà un edict, prin care il opreà de a se mai pronunţà în public şi de a mai profesà ca magistru.

Cu venirea lui ENRIC II la tron, RAMUS fù ertat şi scos de sub interzicerea de a-şi spune gândirea, ba chiar i se dete o catedră de elocvenţă şi filosofie la *Collège de France,* instituţie înfiinţată de Francisc I la 1529. Intenţia cu care se crease instituţia *Colegiului,* erà de a deschide drum liber spiritului nou, care nu-şi găsià loc în tradiţiile conservatoare ale vechii Universităţi de Paris. Prin tendinţele lui moderne, Ramus se recomandà, de sigur, ca forţă didactică potrivită cu menirea *Colegiului* lui Francisc I. Aceasta se dovedì, în curând chiar cu prisosinţă.

Abia ridicat la înălţimea catedrei, furtunosul profesor începù o nouă serie de atacuri; de astă dată

lăsă pe ARISTOT şi îşi îndreptă fulgerile în contra lui CICERON şi QUINTILIAN, alţi doi profeţi mai speciali ai Renaşterii. Şi nu se mulţumi să se atingă numai de morţii adoraţi ai timpului, ci temperamentul lui de gâlcevitor şi militant căută să se descarce şi în contra colegilor săi proprii.

O discuţie ridiculă se ridică la importanţa unei alarme publice. Cum să se citească *quisquis* şi *quamquam?* Cu *u ; cuiscuis* ori fără *u : chischis ?* «That is the question!» Iată obiectul savantei discuţii. Atâta zgomot neobişnuit şi neîntemeiat s'a făcut împrejurul acelor *cuamcuam* şi *camcam,* încât *cancanul* [1]) a ajuns să fie desbătut şi elucidat in parlamentul Franţei.

Dar vijelia filologică, orcât de încărcată de electricitate, nu-i atrase atâtea fulgere, ca încercarea lui RAMUS de a propune regelui reformarea Universităţii. Trebuiau lovite relele actuale concretizate în mare parte în rolul, deprinderile, activitatea unor anumite persoane. Profesorii, natural, au replicat. S'au ridicat contra lui şi ignoranţii, şi absentiştii, şi pedanţii, pe cari P. RAMUS ii atacă de altfel cu destul vehemenţă.

Căpetenia şi reprezentantul ignoranţilor eră unul CHARPENTIER, ce fusese numit profesor de matematici, deşi nu învăţase nimic din această ştiinţă,

---

[1]) Se crede că vorba *cancan* şi-ar fi luat naştere din această împrejurare.

numai pe baza făgăduelii că se va pregăti timp de trei luni : «pe credit.» De oarece CHARPENTIER era bine susţinut de puternicii timpului, atacurile inimosului şi ne-astâmpăratului reformator şi-au întors efectul în contra lui însuşi.

Nici absentiştii nu-l ertară că a cerut înlăturarea lor. Cum să-şi permită el să afirme că o catedră nu se poate considerà ca o moşie, pe care ai dreptul s'o arendezi, când ai la îndămână pe cineva capabil, în schimbul unei sume oarecare, să-ţi ţină locul ?

Dându-se extraordinarul talent de vorbire şi expunere al lui RAMUS, se mai adăugară la vrăjmaşii săi şi invidioşii. Ar fi fost destul, de altminteri, numai marele său talent, ca să-şi atragă disgraţia. Câţi sunt cari nu permit cu nici un preţ altuia să se ridice mai presus de ei !

În cele din urmă, viaţa lui PETRU RAMUS deveni imposibilă în Paris, trebui să se exileze singur în Germania, şi să umble dela o Universitate la alta, cu traista plină de adevăruri, pe cari nimeni nu voià să le primească dela acest idolatru, ce lovià fără cruţare în zeităţile culturale ale timpului.

Când se liniştiră luptele religioase în Franţa, P. RAMUS, devenit protestant, se întoarse la Paris. Aci muri, cum a trăit, în tumultul agitaţiilor febrile şi revoluţionare. Pus la index de duşmanii săi, pieri în mişcarea sângeroasă din noaptea St. Barthélémy.

## VI.

Iată o viață, ce nu se aseamănă deloc cu a unui RABELAIS, bunioară, un gânditor care, departe de furtunile vieții, stă privitor în lume ca la un spectacol amuzant și instructiv. Gândià, studià și rădeà de toate. RAMUS, în arena prăfuită a luptelor pătimașe, amestecat în vârtejul vieții practice, dă și primià lovituri amețitoare, sângeroase.

Ca pedagog, ideile și teoriile și le scoteà din contactul intim cu funcțiunea instituțiilor, din experiența directă, câștigată adesea cu dureri. Cărțile lui didactice le scrià ca manifeste de luptă, ca pornire de contra-curent cultural. Trăià și se mișcà în mijlocul învălmășelei practice printre săgeți, în totdeauna. De acì și puternica lui influență asupra epocei.

Poate că RAMUS merită să fie considerat ca primul profesor de universitate, în înțelesul modern al cuvântului. Nu se mulțumià, ca profesorul medieval, să citească și să interpreteze un text; ci, pe lângă comunicarea informatoare despre punctul până unde a ajuns gândirea omenească, adăugà încercarea personală de a merge cu cercetarea, măcar cât de puțin mai departe.

Ca cercetător de adevăruri noi îl găsim pe PETRUS RAMUS la *Collège de France*. El dete acestei instituții caracterul de liberă gândire și de liberă cercetare, care o deosebià atât de mult de Universitatea de

Paris. Spiritul lui inovator a mers în toate direcţiile. El, cel dintâiu, scrie o carte filosofică, *Dialectique,* în *limba franceză,* şi se prezintă astfel ca un precursor al lui DESCARTES, nu numai prin faptul că a întrebuinţat limba franceză, dar şi prin modul lui de a tratà chestia.

E un reformator al *logicei.* Pecând logica şcolastică se mărginea la formele seci, aristotelice, RAMUS căută să-i deà viaţă, aplicând-o la natură, şi căutând necontenit să-i hrănească formele abstracte cu date din experienţă. In această privinţă, trebue să-l considerăm ca un spirit cu totul modern.

RAMUS a căutat să deà învăţământului, atât în procedarea practică cât şi în teoria procedării, o direcţie mai plăcută şi mai adaptată la viaţă. E un contrast între tendinţele lui şi practica şcolară a timpului, cu şcolastica ei, cu spiritul autorităţii care o domină şi o apasă.

O propoziţie a lui merită să fie reţinută şi transmisă : «*Ratio auctoritatis regina dominaque esse debet.*» Propoziţie «simplă», însă cu uriaşe urmări, ce vor stârni mişarea raţionalistă a sec. XVIII-lea a secolului marii revoluţiuni politice şi sociale. Afirmarea că r a ţ i u n e a e mai presus de autoritate, e nici mai mult nici mai puţin decât curat r e v o l u ţ i o n a r ă. Totuşi atitudinea lui RAMUS nu poate caracterizà epoca sa, nu putem considerà sec. 16-lea chiar ca secolul raţionalismului, căci o epocă nu se caracterisează după cugetări şi scrieri rezlețe ale

unui gânditor înaintat, ci după tendințele și convingerile majorității scriitorilor de seamă. Nu-i mai puțin adevărat, însă, că în acest secol găsim germenii ce vor da roade abia peste o sută doă de ani.

## VII.

Și MONTAIGNE (1533—1592) este un înaintaș al mișcării pedagogice. Dar câtă deosebire în atitudinea lui față de RAMUS!

Ca și RABELAIS, MONTAIGNE se prezintă numai ca un teoretician al educației, ca un scriitor ce observă, reflectă și 'și spune părerile, fără să lupte ca să impună împrejurărilor practica gândirii sale. Spirit reflexiv, nu puteà să treacă nepăsător pe lângă un fenomen cultural așà de însemnat ca școala și educația. Incidentul și în treacăt, cu eleganța lui ușoară și cu neglijența lui aristocrată, MONTAIGNE își presară, pe ici pe colo, gândirile sale prețioase în atrăgătoarele și spiritualele lui *Essais*. Ce e drept, anumite capitole din cartea I (cap. 24 *Du pedantisme* și cap. 25 *De l'institution des enfants)* și din cartea II (cap. X, *Ces livres)* a operei sale, pare că se ocupă mai de aproape de chestiile privitoare la educație; dar să sintetizezi și să coordonezi în sistem unitar părerile lui, ce nu-s de altfel totdauna consecvente, trebue să citești toate cărțile, extrăgând cu multă băgare de seamă ideile ce s'ar raportà măcar indirect la acest subiect.

Spiritul lui MONTAIGNE, viu, nestatornic, elastic, e greu de strâns în forme rigide de sistem. El caută să vază lucrurile pe toate feţele, sare din o direcţie în alta; când crezi că ajunge la o concluzie, cârmeşte de odată către alt orizont, cu date şi premise ce duc la încheieri deosebite. Te iei după el, îl întrebi încotro merge? — Spre adevăr. — Unde-i adevărul? — *«Que sais-je»?*

Aci îţi formulează o teorie, aci începe să se îndoiască de ea, întrebându-se dacă lucrul n'o fi stând poate cu totul altfel. Cetitorul atent, doritor să afle adevărul, rămâne de sigur cu impresia că MONTAIGNE e un sceptic, care îl tachinează; şi îşi perde încrederea.

De altfel el o spune pe faţă:

*«Qui sera en cherche de science, si la pesche où elle se trouve; il n'est rien de quoi je face moins de profession. Ce sont ici, mes fantaisies, par lesquelles je ne tasche point à donner à cognoistre les choses, mais moy*[1]).

Sunt totuşi unele idei mai des repetate, ce par a oglindi credinţa lui mai intimă, întru cât sunt luate chiar din viaţa lui proprie de elev.

Această viaţă e concretizarea unei întregi teorii asupra educaţiei datorite principiilor pedagogice ale tatălui său. Cine n'ar simţi recunoştinţă şi adoraţie pentru un părinte, ce ar căută a face, ca tatăl lui Mon-

[1]) II, cap. X, *Des livres.*

taigne, din copilărie un adevărat paradis al vieții? De fericirea aceasta a avut parte MONTAIGNE. S'a bucurat poate de cea mai frumoasă copilărie imaginabilă. Tatăl său, un gentilom cu porniri extrem de democratice, l-a dat să fie crescut între țărani, spre a-l deprinde cu viața celor de jos, și a-l hrăni de mic cu temeinice simpatii pentru viața și suferințele lor. Și într'adevăr, MONTAIGNE a arătat, cât a trăit, dragoste sinceră pentru clasele obijduite; și săgețile lui, ce nu dădeau greș, s'au îndreptat numai în contra aristocrației.

## VIII.

Cât se îngrijià tatăl său de copilăria lui și căutà să nu fie turburată nici un moment! Chibzuià lucrurile astfel ca ochii lui să se deschidă dimineața, deșteptat din somn, în sunetul muzicei, pentru ca impresia plăcută de dimineață să se păstreze în tot cursul zilei. Ce pioasă adorație pentru sufletul copilului! Și ce adâncă și prevăzătoare preocupare de soarta vieții pământești! Când s'ar respectà, măcar în parte, tendința aceasta umanitară in practica educației de azi, ce de oameni n'ar fi în stare să zică la maturitate ca MONTAIGNE: «*Je ne foys rien sans gayeté!*[1])

Prea des se uită că copilul e și el un om, cu drepturi la fericire proprie; că copilăria e și ea o parte din viață, care trebuie trăită și pentru ea în-

[1]) *(ibid).*

săşi, nu numai ca mijloc pentru un viitor problematic. E necesar să se reamintească, din când în când, acest respect de vârsta copilăriei, pentruca alăturea şi în acelaşi timp cu instrucţia, ba chiar prin instrucţie şi educaţie, să se asigure copilului fericirea vârstei, sădind astfel în sufletul lui, din această fază gingaşă, germenul fericirii viitoare. Altfel puţine probabilităţi vor fi că omul va şti să guste mai târziu o curată şi deplină fericire, căci şi posibilitatea de a simţi fericirea se învaţă şi se câştigă treptat, până devine o facultate naturală, ca parte integrantă din organizmul psiho-fizic.

MONTAIGNE, în teoriile sale asupra educaţiei, dă şi el acest sfat părinţilor. Ba încă, în dorinţa de a se generalizà felul educaţiei sale proprii, indeamnă pe toţi părinţii să-şi ducă copii să fie alăptaţi şi crescuţi la ţară, cum a fost el. Indemnul de astă dată, ajutat negreşit de interesul mumelor de a-şi face viaţa mai comodă, a prins mai mult decât de obiceiu. S'a ivit o modă, ce a ajuns cu încetul o adevărată calamitate, ca mamele să nu-şi mai alăpteze singure copii. A trebuit glasul răstit şi patetic al lui J. J. ROUSSEAU, ca să întrerupă un moment dezastrul; dar ca dovadă că nici efectul revoltei lui ROUSSEAU n'a fost aşà durabil, ar fi destul să citiţi unul din romanele mai din urmă ale lui ZOLA, «*Fécondité*», care, intenţionat, pune în relief tocmai această plagă a societăţii franceze de azi, plagă de care de altminteri nu e numai Franţa bântuită....

Iată cum teoriile educative nu rămân numai în domeniul abstracției, ci se complică pătrunzând în problemele vieții și în mișcările sociale.

## IX.

MONTAIGNE, grație metodei întrebuințate în casa părintească, ajunsese la vârsta de șease ani, să vorbească latinește. E ușor de înțeles cum a obținut acest rezultat, dacă știm că limba latină a fost pentru el aproape un fel de limbă maternă, în orice caz o limbă vie. Profesorii lui nu știau franțuzește, erau străini și vorbiau cu el în latinește; în familie se vorbea înadins latinește; până și servitoarele trebuiră să învețe un număr de cuvinte latinești, ca să-i poată vorbi. Ce mirare deci că, la vârsta de șease ani, MONTAIGNE nu știa franțuzește, ci latinește și că a trebuit să învețe limba franceză la *Collège?* Contrarul mai de grabă ar trebui să ne surprindă.[1])

La trei-spre-zece ani își termină studiile; dar precocitatea învățăturii n'a apăsat deloc asupra

[1]). Quant á moy, j'avois plus de six ans avant que j'entendisse non plus de françois ou de perigardin que d'arabesque: *et sans art, sans livre, sans qrammaire ou percept, sans fouet, et sans larmes, j'avois apprins du latin tout aussi pur que mon maitre d'eschole le sçavoit (Essais* cartea I, chap. 25).

inteligenţii lui. Căpătase în mod firesc instrumentul de cultură, limba latină, care pentru alţii erà poate un instrument de tortură. Citia autorii clasici, cum ar cetì un copil de vârsta lui o carte de basme în limba maternă. Astfel se explică erudiţia lui destul de mare. Desele citaţii din autorii clasici eşiau fără voe la iveală, necăutate, în chip firesc pentru scriitor şi neobositor pentru cetitor.

Să nu credem totuşi că MONTAIGNE, erà entuziasmat pentru clasicitatea şcoalei. Pentru CICERON nu prea găseà multe laude; mai de grabă rezerve destul de severe.

«Quand á Cicero, les ouvrages qui me peuvent servir chez luy à mon desseing, ce sont ceulx qui traictent de la philosophie, signamment (a) morale. Mais, á confesser hardiement la vérité (car, puisqu'on a franchi les barrieres de l'impudence il n'y a plus de bride), sa façon d'escrire me semble ennuyeuse; et tout aultre pareille façon: car ses prefaces, definitions, partitions, etymologies, consument la plus part de son ouvrage; ce qu'il y a de vif et de mouelle est estouffé par ses longueries d'apprest. Si i'ay employé une heure à le lire, qui est beaucoup pour moy, et que ie ramentoive ce que i'en ay tiré de suc et de substance, la plus part du temps ie n'y treuve que du vent; car il n'est pas encores venu aux arguments pui servent à son propos et aux raisons qui touchent proprement le noeud que ie cherche. Pour moy, qui ne demande qu'à devenir plus sage, non plus sçavant ou eloquent, ces ordonances logiciennes et aristoteliques ne sont pas à propos».

Nu se sfieşte să pună mai pe sus de el pe CESAR. «*Certes je lis cet auteur avec un peu plus de*

[1]) Cartea II, cap. X.
[2]) *Ibid.*

*reverence et de respect, qu'on ne lit les humains ouvrages...»*

Poate tocmai fiindcă cunoșteà în fond literatura clasică, i se părea o parodie încercarea sterilă, cum se căută să se învețe limba latină în școli. Nu numai că metoda întrebuințată nu ducea la scopul clasicității adevărate, dar MONTAIGNE mărturisește singur, din experiență, că aproape uitase limba latină în *Collège de Guyenne,* unde se învață după pedantica procedare a regulelor gramaticale. «*C'est un bel et grand adgencement sans double que le grec et le latin, mais on l'achete trop cher*» [1]).

## X.

Afară de aceasta, simpla cunoștință a limbei latine ori grecești, nu constitue un ideal de educație. «Noi întrebăm mai ales de un școlar: știe grecește și latinește? Scrie în versuri sau în proză? Nu trebue să cercetăm aceasta, ci dacă a devenit mai bun, mai cuminte, mai înțelept».

Scopul nu e dar erudiția, cunoștința, ci purtarea, moravurile, educația. Se întreabă nu cât știe cineva, ci cât poate, cât înțelege și dacă a căpătat o deprindere bună de conducere în viață.

Din acest punct de vedere găsim pe MONTAIGNE, ca și pe RAMUS, un adversar declarat al pedantis-

[1]) ESSAIS I. ch. 25.

mului, un antipod al polimatiei, care îngrămădeşte cunoştinţele în capul tinerimii până se asfixiază inteligenţa. El cere să se ştie din toate câte ceva, spre a se dà inteligenţii ocazie să se dezvolte. Cere formarea inteligenţii, deci educaţia ei formală nu-i decât un prilej de exerciţiu al minţii.

De sigur MONTAIGNE aci a văzut just, dar necomplect; căci ştiinţa mai dă şi activităţii practice instrumentul de a supune natura la trebninţele vieţii şi a ne dà posibilitatea unei adăptări mai complecte la condiţiile existenţei mai fericite. Ştiinţa are şi un scop practic, pe care MONTAIGNE nu-l vede. Pe cât de just pune în lumină prima funcţiune a instrucţiunii, dezvoltarea inteligenţei, pe atâta ignorează utilitatea practică a ştiinţei, adică tocmai caracterul ei cu deosebire modern.

Şi totuşi, în altă ordine de idei, găsim în MONTAIGNE sugestii în adevăr moderne, aş puteà zice aproape contimporane, în ce priveşte direcţia generală a studiilor. Accentuează tendinţa social-umanistă, sfătueşte să se deà preferinţă acelor studii, ce caută să orienteze pe om mai direct în mediul immediat înconjurător, în mediul uman, şi deschid mintea asupra naturii omului şi societăţii omeneşti; şi numai în al doilea rând să vie ştiinţele exacte, ştiinţele de interes netăgăduit în prima linie pentru specialişti. El zice, reprezentând direcţia social-umanistă, deşi nu cu toată conştiinţa deplină

a unui teoretician pedagog : «*C'est une grande simplesse d'apprendrc à nos enfants la science des astres, et le mouvement dela huictième sphere avant que les leurs propres*» [1]). Când ambiția, avariția temeritatea, superstiția îți ruinează, ca vrăjmași interni, sufletul, ce cauți în afară altă mărire, știință și stăpânire ? Invață mai întâi de toate să fi înțelept și bun. «*Après qu'on lui aura dicté ce qui sert à le faire sage et meilleur, on l'intretiendra que c'est que logique, physique, géometrie, rhetorique...*» [2])

XI.

Iată programul. In centrul lui stă tendința de umanizare a omului. Restul e accesoriu și auxiliar. In scopul cunoașterii de noi și de oameni, și ca mijloc de a deveni mai buni și mai înțelepți, MONTAIGNE pune, tot ca studiu central, filosofia [3]).

E greșită părerea că filosofia n'ar fi accesibilă elevilor. Dacă a ajuns o sperietoare de copii, nu este ea de vină, ci aceia cari au zugrăvit-o așà de hursuză, de posacă, încruntată și grozavă. «*Qui me l'a masqueé de ce fauls visage pasle et hideux?*» In realitate, nu e nimic mai amabil, mai plin de viață și voioșie, mai drăguț și atrăgător. «*Une mine trieste et transie montre que ce n'est pas là son giste,*»

[1]) Cartea I, Cap. 25.
[2]) Cartea II, Cap. X.
[3]) *Essais*, cartea I, ch. 25.

Scopul ei este virtutea, care nu este o stafie uscată, cu privirea înghețată, moartea fericirii noastre pământești, ci soarele care radiază în noi și în jurul nostru adevărata fericire suavă, înaltă, omenească. Ea ne învață să trăim. De ce n'ar fi ascultată și de copil? «*On nous apprend à vivre, quand la vie est passée.*» Lucrul e cu atât mai ușor că, «*la philosophie, qui comme formatrice des jugement et des moeurs, sera sa principale leçons, a ce privilège de se mesler partout*» [1]). Cu orice ocazie se poate face o aplicație cu tendință educatoare și cu putere de organizare a minții și inimei.

Nu vedem ací preocuparea modernă cea mai temeinică, nu pentru-că e mai recentă, ci pentru-că e cea mai aprofundată tendință de organizare a studiilor, tendința social-umanistă? [1])

Și în alte privințe e modern MONTAIGNE. El, care știa așà de bine latinește, propagă importanța învățământului limbii materne și a limbilor vii ale popoarelor învecinate. «*Je vouldrois premièrement bien savoir ma langue et celles de mes voisins où j'ai plus ordinaire commerce*» [2]). Chiar clasicitatea greacă s'o cunoască în traducere franceză. «*Quant à mon aultre leçon qui mesle un peu plus*

[1]) Să se vază acest sistem reprezintat în opera mea: *Curs de pedagogie* pag. 322—333

[2]) *Essais* C. I, ch. 25.

*de fruit au plaisir . . . les livres qui m'y servent c'est* PLUTARQUE *depuis qu'il est françois.*»

MONTAIGNE a luat înaintea timpului său şi în chipul cum apreciază valoarea cărţii pentru studiul naturii. Cere să se studieze natura direct din natură şi să se dezvolte inteligenţa din contactul cu oamenii şi lucrurile. De aceia recomandă călătorii dese, un mijloc lesnicios pentru aceia cărora se adresá sfatul lui, căci scriá pentru educarea unui copil de om cu stare şi nobil, cum au scris de alfel mai toţi teoreticianii pedagogi din acel timp.

Mai adaug, ca complectare, două note însemnate ce caracterizează pedagogia nouă în MONTAIGNE, în contrazicere cu obiceiul de atunci: importanţa dezvoltării corporale, educaţia fizică, şi revolta în contra disciplinei brutale practicate în şcoli prin bătaie.

Nuiaua erà mijlocul clasic pentru stabilirea ordinei şi a disciplinei. Mai toţi scriitorii din timpul Renaşterei şi din prima parte a Evului Modern nu uită să condamne mijlocul acesta nepedagogic şi ne-omenesc, ca să nu zic inuman, bun pentru dobitoace, nu pentru fiinţe cuvântătoare şi înţelegătoare.

Numai şcoalele JESUIŢILOR, pe cari vom începe să le studiem în prelegerea viitoare, şi încă şi acestea mai mult la începutul lor şi în perioada de înflorire, au înţeles că se poate şi trebue să

se caute a se face studiul atrăgător prin el însuşi şi că se poate şi trebue să se caute a determină voinţa elevilor prin mijloace psihice, nu brutal fizice, ca bătaia. Mai târziu însă au degenerat şi ele, provocând o reacţie revoluţionară în contra lor.

## PRELEGEREA X

# ŞCOALELE IESUIŢILOR

I. Părerea lui BACON despre şcolile Jesuiţilor. Ce deşteaptă în suflet cuvântul *jesuit*. Societate de luptă culturală LOYOLA. Tactică nouă de luptă. Raporturi intime cu lumea. Misionari. Şcoala.

II. Preocuparea pedagogică a ordinului în legea lui de organizare. Bula PAPEI PAUL III. Înfăţişarea unei societăţi didactice.

III. Fazele de pregătire ale membrilor societăţii jesuite, *Novicii. Scolarii. Coadjutorii.* Faza ultimă, soldaţi ai credinţei. — *Repetitio humaniorum*, germenul seminarului pedagogic pentru pregătirea profesorilor.

IV. Organizaţia şcolilor jesuite. Scopul pedagogic urmărit: tot *eloquens et sapiens pietas.* Aceleaşi dela 1599—1832, ca în *„ratio atque institutio studiorum". Studia inferiora* cu cele cinci trepte. Ce autori se citeau şi cu ce preocupări. Cum se făceau lecturile din latineşte.—*Limba greacă.*— *Orarul.* Cum erau ocupate orele de clasă. — Învăţământul religios, din practică şi sugestii zilnice. Mijloacele pentru deprinderea compunerii latine.

V. Mijloacele pentru stimularea voinţei în educaţie. Emulaţia. *Concertationes.* Publicitatea onorurilor şi orprobriului. Resturi din pompa examenelor şi «premiilor» şcolii jesuite în practica şcolilor noastre. — *Studia superiora.* Introducerea în program a ştiinţelor noui mai dezvoltate.

VI. Precedările: *viva voce.* Cum elaborau studenţii notele cursului. Recapitulările după curs. Discuţiile de sâmbăta şi cele lunare.

## I.

Marele BACO DE VERULAM nu găseşte în timpul său nimic care să întreacă în valoare pedagogică şcoalele Jesuiţilor: «*Consule scholas Jesuitarum,* zice el: *nihil enim quod in usum venit his melius*».[1])

Să urmăm sfatul lui şi să cercetăm în ce constă excelenţa instituţiilor educative ale unei societăţi religioase, care a jucat un rol aşà de mare în istoria culturii moderne. Sentimentele deosebite ce deşteaptă numele lor, aduc o probă mai mult de acţiune energică ce au exercitat asupra spiritelor.

Admiraţia şi neîncrederea, ura şi entusiasmul, teama şi dispreţul se nasc, ca atâtea puteri antagoniste, în suflete la auzul cuvântului *jesuit.* Pentru cei mai mulţi însemnează ipocrizia periculoasă, care, nebăgată în seamă dar vecinic neadormită, îşi pândeşte prada plănuită în vederea unui scop tainic, scop urmărit sistematic, fără răgaz, cu neînfrântă tenacitate.

Societatea lui *Isus* înfiinţată de IGNATIU LOYOLA (1481—1556) în prima jumătate a secolului XVI, a fost concepută, din capul locului, şi înjghebată în vederea luptei pe terenul paşnic al cul-

[1]) *De augmentis scientiarum* lib. IV, cap. IV. In cartea I a aceleaşi opere spune, că văzând a lor *„industriam solertiamque tam in doctrina excolenda quam in moribus in formandis"* îi vine în minte vorbele lui Agesilau: *„Talis cum sis, utinam noster esses."*

turii, cu scop practic anumit în mişcarea timpului. Ca societate de luptă a trebuit negreşit să-şi atragă aliaţi şi să aibă vrăjmaşi. Mulţimea epitetelor, când eulogiste când dislogiste, ce-i însoţesc numele, e un rezultat firesc al amestecului direct în arena vieţii. Nu poţi să te mişti în înghesuiala lumii, fără să împingi şi să fii împins, fără să calci şi să fii călcat. Iar când, în mersul tău, ai o ţintă, şi, ca să ajungi la ea, vrei să dai în lături lumea care merge în alte direcţii, ori vrei s'o târăşti după tine, atunci, se înţelege, trebue să te aştepţi să fii nu numai împins şi călcat, în îmbulzeală, dar şi lovit.

Societatea Jesuiţilor, organizată de LOYOLA la 1534 şi sancţionată de Papa la 1540, înseamnă o schimbare de tactică în luptele pentru preponderanţă ale bisericei catolice. Pe când, cu un secol în urmă, papalitatea căutà, după observaţia lui RANKE, să utilizeze influenţa spirituală spre a căpătà puterea lumească, acum, în secolul XVI, îşi schimbă metoda: cu puterea lumească, deja câştigată, caută să lupte pentru întinderea şi menţinerea autorităţii spirituale.

Unul din mijloacele prin care catolicismul căutà să-şi lăţească influenţa spirituală, a fost şi societatea lui ISUS.

Jesuiţii, ca armată religioasă, trebuià să recucerească spiritele pierdute prin intervenirea mişcării religioase a Reformei. Duşmanul imediat erà deci concurenţa protestantismului în lupta pentru câştigarea lumei spirituale. Spre a se potrivi cu puterea

adversarului, catolicismnl a trebuit să împrumute dela protestantism unele arme de luptă. Se văd nevoiți să intre, de acum înainte, în raporturi mai intime cu lumea; nu mai stau izolați în congregații monahale străine de interesele timpului. Catolicismul, prin societatea Jesuiților, străbate în mijlocul societății, caută să atragă sufletele, să gândească cu gândurile lumei, să simtă cu simțirea ei, ca s'o poată pătrunde mai deaproape apoi cu gândurile și simțirile sale proprii.

In vederea acestui scop, societatea se sileà să-și pregătească și să-și trimită pe membrii săi ca misionari, în contact cu mediul omenesc spre a-l cuceri. Alcătuirea ei nu erà aceea a unui ordin monahal ce trăește izolat, pentru cultura filozofico-teologică, ci aceea a unei pepiniere de misionari practici meniți a converti sufletele, a se pune în atingere imediată cu gândirea omenească, prin conferințe, predici și mai ales prin școli.

Mijlocul de căpetenie a fost școala; de aceea e importantă tratarea societății lui Iisus, din punctul de vedere pedagogic.

## II.

In legea constitutivă a ordinului, dată de IGNAȚIU (1541), se vede, dela inceput, în partea IV-a care tratează de educație și instrucție, tendința pedagogică, preocuparea de influența morală asupra tine-

rimii. Jesuiţii au înţeles foarte bine că, pe lângă confesiuni, predici, mijlocul de căpetenie pentru câştigarea spiritelor e să te adresezi tinerimii şi să-i inculci, în perioada de germinaţiune a sufletului, anumite idei, anumite criterii de apreciare, şi să-i hotărăşti astfel modul de a privi lumea şi viaţa şi de a aprecià evenimentele sociale. Sădind în suflet anumite moduri de a simţi şi voi, formezi omul după un tip dat.

Iată de ce, încă din cele d'intâi propoziţii ale legii, sale organice, societatea Jesuiţilor pune înainte preocuparea de influenţa pedagogică. Se zice acolo că scopul societăţii e de a ajutà sufletul să-şi ajungă menirea pentru care e făcut. PAPA PAUL III, în bula prin care recunoaşte societatea, spune curat că ea se înfiinţează «special pentru instruirea copiilor şi persoanelor ignorante în religia creştină».

Pentru aceasta e necesară doctrina şi arta didactică. Şi «specialitatea» instrucţiei religioase rămase numai formală şi ascunsă. In fond, şcoalele lor oferiau instrucţie complectă, în colegii şi universităţi organizate după normele timpului. Parcă n'ai vedeà altcevà decât o societate devotată numai învăţământului şi educaţiei, o societate pedagogică. Şi în adevăr, organizaţia societăţii lui Isus e aşa chibzuită, că membrii ei trec prin o filieră de pregătire treptată, în scopul de a deveni buni profesori, oameni cu putinţă de a înrâuri asupra sufletelor. Negreşit, parte din ei erau destinaţi predicei ori ca-

rierii de confesori, dar cea mai mare parte se devotau învățământului, educației. Astfel se explică de ce, în toate țările catolice, învățământul a fost în mâinile acestei societăți didactice, până la jumătatea secolului XIX-lea.

III.

Membrii Societății jesuitice treceau prin patru studii de pregătire.

1. Noviciatul. Ca *novici,* intrați cam la vârstă de 16 ani, rămâneau doi ani și nu învățau carte, ci practicau unele dispoziții pentru formarea caracterului, pentru disciplinarea firii; erau supuși la încercări, spre a se deprinde cu lepădarea de sine, cu înfrângerea voinții, pregătire necesară pentru fazele superioare de militari creștini și didactici.

2. Scolasticii, școlarii. Aceștia învățaŭ limba latină și greacă, cunoștințele formale și reale din colegii.

3. După complectarea studiilor, intrau în faza de coadjutori: un fel de practicanți în arta de a învăță pe alții. Vedeau cum procedau maeștrii celebri, îi ajutau în opera lor de educatori și învățători, și se formau pentru a patra fază, cea superioară, de profesie.

4. In ultima fază, ca membri desăvârșiți ai societății, steteà la dispoziția ordinilor Papei, pregătiți pentru menirea lor.

Or-unde i-ar fi trimis, trebuiau să fie totdeauna gata de plecare, ca nişte soldaţi, veşnic în stare de mobilizare, veşnic pe picior de război. Aveau şi drepturi însemnate: ei alegeau pe superiori, pe generalii lor; şi aveau locuinţe separate, pe când şcolarii şi coadjutorii locuiau împreună în colegii.

De remarcat, ca cevà superior în organizaţia societăţii, e faza în care se făceà repetiţia cunoştinţelor, «*repetitio humaniorum*», după terminarea studiilor. Aceasta coräspundeà cu faza coadjutorilor. Aci vedem începutul unei instituţii pedagogice cu totul moderne, în organizarea învăţământului secundar: instituţia pregătitoare pentru cariera didactică. «*Repetitio humaniorum*» nu e deci decât începutul, inteligent chibzuit şi executat, al *Seminarului pedagogic* pentru pregătirea profesorilor secundari. Numai pe baza unei astfel de alcătuiri înţelepte se înţelege influenţa predominantă a Jesuiţilor şi succesul uimitor în întreprinderea lor educativă.

Pe noi ne interesează să cunoaştem mai de aproape organizarea şi funcţionarea şcolilor jesuite şi pentru cuvântul ce l-am mai spus în una din prelegeri, anume că şcolile acestea s'au găsit în floare în ţările foarte apropiate de noi, în Polonia, unde se duceau, pentru perfecţionarea cunoştinţelor, tinerii nobili din *Moldova*.

## IV.

Cum erau, mai în concret, organizate aceste şcoli? Ca scop al lor şi al întregului învăţământ, se pune acelaş lucru ce urmăriau şi şcolile protestante bunioară a lui STURM din Strassburg: anume tot «*eloquens et sapiens pietas*», tot religiozitatea, *pietatea* însoţită de *erudiţie* şi de darul perfecţionat de a-şi exprimă gândurile şi sentimentele: *elocvenţa*. Aceasta a făcut pe STURM să zică de Jesuiţi că au luat scopul şi mijloacele după şcoala sa din Strassburg. E adevărat că se aseamănă în unele privinţe; dar observaţia lui PAULSEN [1]) că acest scop era atunci în aerul civilizaţiei timpului, că era luat din împrejurări comune ale dezvoltării Europei, mi se pare plauzibilă. Nu e nevoe să recurgem la imitaţie pentru explicarea asemănării, căci aceleaşi împrejurări sociale, aceiaşi fază de dezvoltare culturală şi sufletească trebuiau să ducă la aceleaşi concepţii, la aceleaşi idealuri şi la aceleaşi mijloace. Poate că atât STURM cât şi Ignaţiu de LOYOLA s'au adăpat la acelaş izvor. Se ştie din biografiile lor că s'au întâlnit la Paris, că au stat în contact intelectual; şi din corespondenţa ideilor, reflectate de lumea obiectivă a culturii timpului în spiritul lor, a putut ieşi aceeaşi tendinţă generală.

Organizaţia şcoalelor jesuite, aşă cum a făcut-o

[1]) *Geschichte des gel. Unterrichts*, vol. I.

IGNAŢIU de LOYOLA, a variat foarte puţin în decursul vremii. Găsim pela 1599, deci cam după o jumătate de secol dela înfiinţarea societăţii, o complectă redactare a scopurilor şi mijloacelor, ce se poate considerà ca a doa ediţie a constituţiei date de întemeietorul ei. Redactarea se datoreşte lui AQUAVIVA şi a avut meritul de a oglindì definitiva organizare a şcoalei jesuite. Cum se vede înfăţişată în «*ratio atque institutio studiorum*» din 1599, aşà a rămas neschimbată până la 1832, când a încercat foarte puţine şi neînsemnate modificări.

Studiile se împărţiau în două categorii sau trepte principale: *studia inferiora* şi *studia superiora*. Studiile inferioare ţineau şease ani şi corespundeau cu gimnaziul; după acesta urmau trei ani de studii superioare, în cari intrau studii filosofice.

După aceşti nouă ani de studii, cari alcătuiau la un loc întreg învăţământul secundar complect, se trecea în învăţământul superior, în facultăţi, unde începeà învăţământul special şi mai cu deosebire cel teologic.

Gimnaziul erà împărţit, în ce priveşte studiul limbii latine, în cinci trepte principale:

1) *Gramatica infima*, 2) *Gramatica media*, 3) *Gramatica suprema*, 4) *Humanitas*, 5) *Rhetorica*.

Pentru clasa din urmă se întrebuinţau doi ani, aşà că avem un curs complect de şase ani. În clasa ultimă, de retorică, se punea clar ca scop *perfecta eloquentia*, cu două facultăţi foarte însem-

nate: *oratoria* şi *poetica*. Studiul întreg al retoricii se compunea din *praecepta dicendi*, din exerciţii de scriere *(stylus)* şi cunoştinţe din cărţile clasice *(eruditio)*.

În tot timpul acesta, precum şi în cei trei ani de interpretare a literaturii superioare, autorul, care servià ca bază lecturii şi interpretării, era tot inevitabilul CICERON al şcolii lui STURM. Jesuiţii, însă, mai citeau şi alţi autori, pe lângă CICERON, mai ales în clasele superioare, anume CAESAR, SALUST, TIT-LIVIU, iar dintre poeţi OVID, VIRGIL, HORAŢIU. Dar, negreşit, se citeau numai părţi din ei, şi fragmentele se alegeau după coprinsul lor.

Ceiace preocupà în adevăr, foarte mult pe educatorii catolici, erà coprinsul de idei şi sentimente ce se găsià în autori. Din cauza aceasta se făceau extracte, se evitau pasagiile ce ar fi făcut profesorului interpretarea dificilă sau penibilă din cauza coprinsului. La nevoe, se scotea fraza suspectă, se trunchia fără cruţare, ca să nu se introducă în spiritul şcolarilor idei ce ar fi dat loc la îndoeli religioase ori la sugestii periculoase pentru educaţia morală.

Lecturile se făceau, mai, întâiu, în cursul inferior, sub formă de traducere din latineşte în limba maternă; dar, mai târziu, traducerea se înlocuià cu interpretarea făcută tot în latineşte, ca în şcoala lui STURM.

Pe lângă limba latină, se învăţa limba *greacă*, dar

mai puţin; se da numai ca ceva secundar şi suplimentar, câte un sfert de oră în clasa V; iar, în clasele următoare, se mai adaogă câte o jumătate de oră, şi aceasta totdeauna la sfârşitul claselor de după prânz; în fine, în cursul superior, se acordă o oră întreagă, se citeau oratorii mai însemnaţi.

Pentru perfecţionare în aceste limbi, se cereau compoziţii de scrisori, de naraţiuni, discursuri.

Orele de învăţătură erau două şi jumătate dimineaţa şi două după prânz, împărţite şi întrebuinţate în mod stereotipic.

In ora întâia: regule de gramatică, sub conducerea decurionilor, din cursul superior, pe când profesorii se ocupau în clasă, cu corectarea temelor ori cu pregătirea lecţiunii următoare.

In ora a doua, lectură şi interpretare; apoi în jumătatea din urmă, repetiţii.

Sâmbăta se repetă tot ce se făcuse în cursul săptămânii, se învaţă catehismul şi declamaţii.

Invăţământul religios am puteă zice, deşi se pare paradoxal, că erà neglijat de Jesuiţi, dacă ne luăm după programul de studii şi după categoria cunoştinţelor predate. Doar sâmbăta îl vedem figurând în orar ca explicare a catechismului; deci s'ar părea că tocmai scopul principal, *pietas*, nu se urmărià cu destul interes şi atenţie. Dar nu trebue să ne uităm numai la orele din program, ci la practica de toate zilele. In toate zilele şcolarii

mergeau la biserică, în toate duminicele ascultau leturghia şi în fiecare luni se spovediau. Rugăciunile se îndepliniau cât se poate de des, iar confesiunea servià ca mijloc *practic* pentru sugerarea şi inculcarea dispoziţiilor religioase, zi cu zi, ceas cu ceas. Se făcea, deci mai mult decât instrucţie religioasă, se făceà e d u c a ţ i e.

E interesant să cunoaştem mijlocul practic pentru învăţarea c o m p u n e r i i l a t i n e. Se dictà, la început, puţine rânduri în limba maternă şi se cerea să se reproducă în latineşte coprinsul. In cursul superior, se alcătuiau astfel scrisorile şi se cerea, pentru fiecare lună, o compunere liberă în latineşte.

La versificare, se exercità în modul următor: se strică versul unui poet şi se dictà ca proză, cerând apoi elevilor să recompună poezia stricată. In cei trei ani din urmă se dà să se imiteze vre-un pasaj dintr'un scriitor latin sau să se descrie în latineşte evenimentele la cari elevii luaseră parte, ori să se facă epigrame, epitafuri.

## V.

Măiestria Jesuiţilor se distingeà, însă, în alegerea m i j l o a c e l o r d e a s t i m u l à v o i n ţ a, de a mişcà sufletul la acţiunile voite de dânşii în e d u c a ţ i e. Evitând mijloacele violente, bătaia, se serviau de stimulentul psihologic al ambiţiei, al iubirii de onoare, de distincţie, al e m u l a ţ i e i. Atingeau cu dibăcie

coarda egoistă a iubirii de sine, amorul propriu. In aceasta excelă pedagogia jesuită. Cu un spirit de invenţie miracolos, se căutau, se alegeau, se rafinau îmboldirile, menite să pună în mişcare rezortul ambiţiei personale şi spiritul de întrecere.

În fiecare clasă, fiecare şcolar aveà un *aemulus*, pe care trebuià să-l supravegheze, să-l controleze, să-i arate greşelile în vorbire, în scriere, în toate mişcările şi manifestăriie, comparându-se mereu cu dânsul şi luptând necontenit să-l întreacă. Se împărţià apoi clasa întreagă în două parţi, ce stăteau în raporturi de rivalitate. *Cartaginezii* şi *Romanii* sau *Grecii* şi *Troienii* se luau la întrecere în facerea temelor, în discuţii, *concertationes,* în tot ce se dădeà de profesor ca lucru.

Nu apreciez deocamdată sistemul şcolar al Jesuiţilor; caut numai să-l expun. Voiu reveni în urmă asupra inconvenientelor.

Se dădeà elevilor, ca încurajare, titluri pompoase: magistraţi, pretori, censori, decurioni, după gradul lor de distincţie; şi meritul sau demeritul lor relativ se căută să se afişeze cât mai mult în public. «Banca nefericirii sau a ruşinii» erà ocupată de vinovaţi. Publicitatea, zgomotul, fastul, solemnitatea erau folosite cu meşteşug pentru producerea efectului stimulant. Se organizau discuţii publice, reprezentări publice, distribuţii de premii în public pentru acei ce săvârşiau, într'un timp dat, cea mai bună lucrare, o compoziţie în

latineşte bunioară; se invitau şi persoane străine de şcoală şi se strigă în mod solemn numele celui ce reuşise mai bine, i se da un premiu, însoţit de un vers de laudă din partea prezidentului serbării şi care se cântă pentru preamărirea şi gloria triumfătorului.

Se organizau examene publice, cu pompă, la finele anului: la ele asistă directorul de studii al instituţiei şi doi membri, cari nu făceau parte din profesorii şcoalei. Aceştia cercetau, iarăşi cu pompă şi solemnitate, valorile relative ale şcolarilor şi decernau în urmă gradele cuvenite.

Resturile sistemului se mai văd şi azi în practica şcolilor. Ce sunt premiile, cari de curând au început, de altfel, a nu mai aveà la noi aşà mare însemnătate? Ce-s examenele publice dela finele anului? A fost un timp, nu de mult, când împărţirea premiilor erà un eveniment public, chiar în oraşele mari, o festivitate la care asistà tot ce aveà oraşul mai strălucit, începând dela domn şi vlădică, până la cel mai sărac şi smerit părinte al vr'unui elev meritos.

D'apoi examenele publice de sfârşit de an! Se considerau ca un prilej de distracţie pentru oräşeni cari veniau, ca la teatru, să vadă cât de miraculos răspund copiii la întrebări. Câte un asistent, care dorià să treacă de «om cetit», puneà, la întâmplare, întrebări preparate de acasă, dar pe cari adesea singur nu le pricepeà; şi plăcerea lui erà

să vadă că nimeni din clasă, nici chiar profesorul nu le poate deslegà. Atunci dădeà din cap nemulţumit de ştiinţa şcoalei; sau, dacă erà mai generos, binevoià să o lumineze cu câteva explicaţii îngăimate de ocazie. Idealul erà ca elevii să poată răspunde la orice întrebări din materia pusă la examen în acea zi. Criteriul valorii unei clase şi a profesorilor se puneà în mulţimea cunoştinţelor şi repeziciunea răspunsurilor bune.

Azi pompa şi însemnătatea examenelor publice a cam început să dispară la noi. E un semn bun, că lumea şcolară şi cea conducătoare judecă mai just scopul, mijloacele şi opera didactică a învăţământului şi educaţiei. Dar tot a rămas ceva din pompa mijloacelor de emulaţie a şcolilor jesuite, şi vom vedeà, când vom aprecià sistemul întreg, dacă merită să persiste, dacă i se poate atribui vre-o valoare.

Mai adaog, pentru complectarea cadrului de cunoştinţe predate în şcolile jesuite, că, după cei şease ani de studiu, urmau în cei trei ani din urmă, cursuri superioare de: *retorică, fizică, metafizică,* şi *etică*. Alăturea cu fizica, în mod secundar însă, se dădeà în anul al doilea cunoştinţe elementare de *astronomie, geografie, meteorologie, matematică,* iar în anul al 3-lea cunoştinţe elementare de *psihologie*.

Un merit al şcoalei jesuite a fost că a căutat

să-şi asimileze şi să reprezinte întregul complex al cunoştinţelor omeneşti, fără să omită nici o ramură din cele ajunse întru câtva la vre-o dezvoltare, şi, când vor degenerà, vor ispăşi greşala tocmai pentru călcarea normelor cari le-au ridicat, vor degenerà pentru că nu vor mai ţine seamă de noile curente de viaţă.

Nu trăeşte o instituţie ce ignorează viaţa din jurul ei! Moare, cine fuge de viaţă. Şi moartă este o instituţie care nu mai influenţează asupra timpului. Şi nu poate influenţa asupra lui, dacă se depărtează şi face abstracţie de el.

## VI.

În şcolile jesuite se prevedeà, în detaliu, până şi modul cum trebue să procedeze profesorii, anume dacă trebue să-şi dicteze cursul ori numai să-l expună prin viu graiu.

Se făcea apologia, de altfel întemeiată, a prelegerii *viva voce,* în opunere cu prelegerea citită. Se raţionà că ideia vorbită liber se prinde mai de grabă de spiritul ascultătorilor decât cuvântul scris şi citit, care se înfăţişează ca ceva rece şi mort. Se mai discută şi chestia dacă e bine ca cel puţin să se alterneze dictarea cu explicarea. În proectul de regulament se interzicè expres dictarea, mai târziu s'a admis alternându-se cu expunerea.

Practica dictării cursului, însoţită de explicare, se

găseşte până şi azi la Universităţile mari germane chiar la profesori celebri. Aşă, unul din cei mai însemnaţi profesori de filozofie ai Universităţii din Berlin, ZELLER, eminentul istoric al filozofiei grece, precum şi DILTHEY, autorul însemnatei opere *Einleitung in die Geisteswissenschaft* şi pătrunzătorul psiholog al vieţii lui SCHLEIERMACHER, aveau obiceiul de a-şi alterna dictarea cursului cu explicarea părţii dictate sau a-şi formulă într'un dictat scurt partea prelegerii expuse mai întâi liber.

Dar, desigur, observaţiile făcute încă din secolul al XVI-lea asupra acestei procedări, sânt valabile şi, azi, în mare parte. După ce a scris dictatul, adesea auzitorul, asigurat de adevărul ştiinţei formulate, se simte dispensat de a mai ascultă mai departe încă odată aceleaşi idei vorbite, se ocupă cu revederea, cu corectura erorilor strecurate în cele scrise.

E sugestiv şi folositor să cunoaştem mijlocul cum utilizau studenţii notele şi cunoştinţile ascultate, fie la liceu, fie la universitate. Imediat după prelegere, adunaţi în grupe de zece inşi, căutau în o jumătate de oră să şi-o recapituleze. Unu vorbia, iar ceilalţi ascultau, întâmpinau, complectau. La această recapitulare asistă câteodată şi magistrul, timp de un sfert de oră, spre a dă explicări la nedumeriri.

Cunoştinţele căpătate la cursuri se desăvârşiau apoi şi se aprofundau prin discuţii în fiecare sâmbătă, în timp de două ore, iar lunar în o discuţie

publică, la care luau parte şi străinii. Unul ţineà o prelegere; se numiau doi sau mai mulţi oponenţi, ce îl combăteau, sub forma silogistică a argumentaţiei logice. Şi propunătorul, în replică, repetà silogismele adversarilor în propoziţii diferite, spunând după fiecare: *concedo* ori *nego majorem, minorem* sau *conclusionem.*

Aceste exerciţii logice ajutau nu numai la aprofundarea şi întărirea cunoştinţelor, ci dădeau spiritului ocazie să se exercite, să să se fortifice în luptele intelectuale vii.

Iată filiera pregătirii prin care se treceà în şcolile jesuite: cum ajungeau treptat dela cunoştinţa gramaticei până la interpretarea autorilor, cum se adânceà apoi în clasa de retorică de *Humanitas,* literatura înaltă, şi se complectau criteriile formale prin cunoştinţe reale de filozofie, şi cum, în cele din urmă, venià ca încoronare dezvoltarea cunoştinţelor teologice, când intrase în fine, în faza de magistru, de *professus.*

Vom vedeà, în prelegerea viitoare, în ce constà valoarea şi defectele sistemului de educare al Jesuiţilor.

## Prelegerea XI

# VALOAREA SISTEMULUI DE EDUCAȚIE AL JESUIȚILOR.

I. Meritele școlilor Jesuiților. Educația fizică. Studiul plăcut. N e a j u n s u r i l e: dezvoltarea amorului propriu, a facultăților receptive și gustului de efect exterior. — Memorarea.

II. S u p r i m a r e a s p o n t a n e i t ă ț i i m i n t a l e. Spiritele innovatoare înlăturate. Idealul: *uniformitas et soliditas doctrinae*. Supunerea oarbă — *„perinde ac cadaver"*.

III. Cum se explică puterea jesuitizmului. Stăpânirea de sine individuală, disciplina de corp.

IV. Extenziunea geografică a mișcării pedagogice a Jesuiților. Organizația Universității din *V i e n a*. Cucerirea ei de Jesuiți. Jesuiții în Ungaria și Polonia; în Franța.

## I.

Să relevăm mai întâiu meritele sistemului de educație jesuită. Sunt de notat două puncte de merit, ce nu le găsim la celelalte instituții culturale ale timpului:

1. Îngrijirea atentă pentru educația fizică și sănătate;

2. Preocuparea tot aşà de serioasă, de a face învăţământul plăcut şi atrăgător.

Chiar în ce priveşte modul de a stabili disciplina, putem relevà o inovaţie, care constituià un pas spre mai bine. Pe-când în celelalte şcoli se întrebuinţà bătaia, jesuiţii căutau şi ştiau să stabilească ordinea şi disciplina prin admonestare, prin dezvoltarea ambiţiei, emulaţiei, prin captivarea sufletului.

Acestea ar fi deajuns pentru justificarea însemnătăţii de care se bucurau şcoalele jesuite şi afluenţa lumii către dânsele.

Să nu trecem, însă, cu vederea defectele.

Intrebuinţarea rafinată, până la exces, a mijlocului emulaţiei pentru stimularea la studiu, şi pentru stabilirea disciplinii, tindeà la dezvoltarea excesivă a amorului propriu, ce pune în umbră respectul de alţii, în dauna iubirii obiective de dreptate. Căutarea efectului exterior, făţarnica goliciune a aparenţelor uimitoare ce amăgesc spiritul, iată ce s'a imputat cu drept cuvânt Jesuiţilor.

Puneau prea mare preţ pe dezvoltarea facultăţilor receptive şi pasive, neglijau dezvoltarea spontaneităţii sufletului. Memorarea cunoştinţelor, înscrierea lor în minte în mod indelebil, erà o maximă didactică de frunte la Jesuiţi. «*Primum memoriam ipsam perficere*». Pentru aceasta se recomandă repetiţia: «*repetitio mater studiorum*»: repetări zilnice ale lecţiilor, repetări sumare

saptămânale, apoi examene, cu alte repetări generale prealabile.

Maxima lor nu erà fireşte fără oarecare temeiu. Memorarea cunoştinţelor dobândite servesc ca organ spiritual pentru câştigarea altor cunoştinţe noi; dar, mai ales, ajută la p e r s u a d a r e a oamenilor. Una din pricinile pentru care oamenii, ori cât de învăţaţi, nu reuşesc în discuţie să convingă pe alţii, e uitarea acelor cunoştinţe pe cari în realitate le posedă, dar cari atunci le scapă din memoria conştientă. Jesuitul, spirit înarmat pentru luptă, trebue să fie totdeauna gata, totdeauna pe picior de apărare sau de atac, având la îndemână în orice moment puterea cunoştinţelor învăţate.

## II.

Se insistà, însă numai asupra calităţii receptive a spiritului; activitatea liberă a spiritului nu se exercità. Întregul sistem de educaţie al Jesuiţilor ducea, din contra, la s u p r i m a r e a s p o n t a n e i t ă ţ i i mintale; şi prescripţiile statornice ale generalilor, şi practica lucrului ţinteau conştient la acest rezultat.

Faza de profesorat, o fază pregătitoare pentru menirea de misionar, de predicator, etc., începeà, ca şi pregătirea didactică, la o vârstă, când puterea de judecată nu şi-a luat încă avânt îndestulător, când cunoştinţele abia puteau fi asimilate,

necum să aibă timp şi prilej să germineze, să producă altele noi. Şi se interzice à îndoiala în mod categoric.

Cum să se dezvolte o mişcare ştiinţifică, acolo unde libera cercetare se suprimă şi ideile noi se osândesc, ca o nelegiuire?

Iată ce citim în unele din ordinele ce se transmiteau inferiorilor: «Profesorii de filosofie trebue nu numai să fi absolvit cursul de teologie, ci să fi repetat doi ani, pentru ca învăţământul lui să prezinte mai multă siguranţă şi să servească mai bine teologiei. Dacă însă vre-unii din ei s'ar arătà cam înclinaţi spre inovaţii şi cu spirit prea liber, trebue să fie înlăturaţi fără şovăire din învăţământ». [1])

După ce erau primiţi, li se recomandà că «chiar în lucruri în cari credinţa şi pietatea nu încearcă nici un pericol, nu trebue nimeni să vină cu întrebări noi sau vre-o idee nouă în chestiuni de oarecare importanţă, fără să se fi consultat mai întâiu cu superiorii. Şi nu trebue să propună nimic în contra vederilor anumite ale doctorilor sau în contra organizării generale a şcoalelor. Ci din contră toţi trebue să urmeze doctorului celui mai recunoscut şi să adopte vederile cele mai acceptate, mai ales în Academiile catolice» [2]).

[1]) *Ratio studiorum.* Citat de PAULSEN, Geschichte d. gelehrten Unter. I, 425.

[2]) *Ibid.*

Idealul era «*uniformitas et soliditas doctrinae*», mecanizarea instrucţiei ridicată la dogmă pedagogică. Cu acest principiu de organizare, mişcarea instinctivă a spiritului în căutarea adevărului se comprimă. Nimeni nu puteà să vadă sau să afirme ceea-ce nu erà admis ca adevăr. Aşà că MICHELET avea dreptate; «*La mécanique des Jésuites a été active et puissante, mais elle n'a rien fait de vivant: Pas un homme en trois cents ans!*» De altfel nici nu se lăsà inteligenţei timpul necesar pentru aprofundarea măcar a unei ordini de idei. Se treceà repede dela o catedră la alta, dela o facultate la alta. Un docent, din ordinul superiorului, puteà fi mutat dela o specialitate sau categorie de cunoştinţe la alta, fără să fi avut răgazul să adânceascà puţin pe cea veche.

Ţinta lor, la urma urmei, nu erà formarea unui om, ci a unui instrument de luptă. Pentru aceasta, trebuia soldatul lor să ştie numai atât şi numai aşà, cum cerea planul general de campanie dat de statul major. Şi, ca în orice armată disciplinată, se cereà supunerea oarbă, ascultarea necondiţionată de ordinele şefilor. Individualitatea, cu particularităţile sale de natură, de gândire şi voinţă, nu'şi aveà locul, nu aveà ce căuta, stricà ordinea, mecanizmul perfect al mişcării colective. Renunţarea la personalitatea proprie şi rezolvirea eului în supunere absolută la comandă «*perinde ac cadaver*», iată formula. *Obedientia*

*caeca, tum in executione, tum in voluntate, tum in intellectu».*

De altfel, principiul libertăţii învăţământului nu-l găsim formulat expres nici la alte şcoli din acel timp. O idee de aşà ceva se arătà doar în şcolile protestante, şi acolo poate mai mult din cauza imposibilităţii de control; dar şi în ele domneà tendinţa uniformităţii şi solidităţii doctrinei. Totuşi Universităţile crescute pe teren protestant au ajuns curând la stabilirea principiului de libertate în cercetarea şi învăţarea ştiinţei. In şcolile catolice, însă, libertatea de cercetare şi expunere a adevărului s'a câştigat foarte târziu.

III.

După-ce am arătat câteva calităţi şi defecte, ce legitimează atât admiraţia cât şi critica stârnită de sistemul de educaţie al Jesuiţilor, e important să ne punem întrebarea: Cum se explică marea putere de care s'a bucurat jesuitismul?

Una din forţele prin care s'a ridicat şi întemeiat jesuitismul a fost extraordinara stăpânire de sine a membrilor săi. Un caz concret, o mică scenă dintre un jesuit şi directorul gimnaziului din Gratz, nu va ilustrà aceasta [1]).

[1]) PAULSEN, op. cit., I, pag. 409.

Jesuiții obișnuiau să vină adesea la lecțiile gimnaziului și să pună întrebări elevilor; dar modul lor de a întrebă pe elevi, la sfârșitul lecției, enervă pe director, care nu vedeà cu ochi buni pe acești mosafiri în școala sa: îi considerà ca spioni. Odată, în urma unei cestiuni puse de un jesuit, directorul izbucnì. Supărat, spune jesuitului că ar face mai bine să-și vază de școala lui, că el nu se duce să viziteze școala Jesuiților.

— «*Utinam venias! Experieris omnem humanitatem*», fu răspunsul Jesuitului.

— «Vă cunoaștem noi, Jesuiților».

— «*Sumus amatores veritatis*».

— «*Amatores mendacii!*». La aceste ultime vorbe jesuitul plecă liniștit, fără să mai răspundă.

Știau Jesuiții să-și stăpânească pornirile și sentimentele ce ar puteà turburà raporturile lor cu lumea. Dar deși ajunsese parcă să reprezinte idealul absolut al rațiunii incarnate, știau și cum să permită în ascuns pasiunii să se descarce, și să rămână oameni: «*dumtaxat nemo sciat*». In aparență, totuș, țineau perfect rolul concretizării materiale a ideilor lor. Succesul în comprimarea manifestării patimilor le-a dat succesul în cucerirea spiritelor.

Intre alte caracterizări ale catolicismului față de protestantism, se poate pune și aceasta: Catolicismul se caracterizà prin o disciplină dusă la extrem, prin organizare riguroasă; nimic

nu se permiteà peste legile şi regulamentele ordinului; iar individualitatea, ce nu încăpeà în aceste cadre înguste, trebuià eliminată. Direcţia protestantă din contră: lăsà liberă desvoltarea spontană a fiinţei omeneşti. Aceasta explică propăşirea culturală a instituţiilor protestante şi aversiunea ce a inspirat mişcarea Jesuiţilor.

## IV.

O repede privire, pentru încheiere, asupra estensiunii geografice a mişcării pedagogice a Jesuiţilor [1]).

Prima instituţie apărù în Roma la 1550, *Collegium romanum,* centrul şi modelul şcolilor catolice în genere. Tot în Roma se înfiinţă, curând după aceasta, o instituţie de preparare a tinerilor germani catolici, *Collegium germanicum* (1552), unde se formau «atleţii» spirituali, meniţi să fie trimeşi să lupte în Germania, prin exemplul vieţii lor, prin învăţământ, predică, confesiune, în contra Reformei, ca apărători ai credinţei atacate, propagatori ai ei mai departe.

Afară de Italia, prima ţară cucerită de campania şcolară a Jesuiţilor a fost *Bavaria,* unde, timp de două secole, învăţământul fù stăpânit şi condus de spiritul ordinului, începând dela palatul prin-

[1]) PAULSEN, op. cit. I, p. 387.

cipilor până jos. Curând se prinse influența lor în țările *Rinului* și din *Nord-Vestul Germaniei*, având ca centru de operație *Colonia*. In jumătatea sec. XVI, se întinse în ținuturile austriace de sub coroana habsburgică, și anume mai repede în părțile de sud, în *Tirol* cu centrul în *Innsbruck*, apoi mai departe în *Gratz* și spre părțile de ost, *Freiburg;* mai greu, dar după lupte încoronate cu succes, în regiunile cu centrurile *Praga* și *Viena*.

Câteva amănunte asupra mișcării școlare din *Viena* centrul cel mai apropiat de Români, nu vor fi fără interes. Invățământul se reformase în prima jumătate a sec. XVI, în spiritul protestantismului, după inspirația lui MELANCHTON. Organizația universității prevedeà 13 lectori, cari puteau să locuiască chiar în clădirea instituției, dacă nu erau căsătoriți.

«Cursul complect durează patru ani, doi ani până la bacalaureat, doi până la *magisterium*. Pentru bacalaureanzi propunea în primul an :

1. *grammaticus* la ora 6, gramatica latină (Sinacer, Priscian), cu un autor potrivit (s. e. Terentiu).

2. *dialecticus* la ora 8, dialectica lui Caesarius, Agricola sau altul ;

3. *rhetor,* la ora 3, Cic. *ad. Heren., partit orat.* Quintilian, cu un discurs al lui Ciceron, ca ilustrație pentru *praecepta ;*

In anul II-lea :

4. *physicus primus* la ora 7 cele patru prime cărți ale fisicei arist. și un compendiu *de anima.*

5. *matematicus primus* la ora 9 aritmetica, geometria, astronomia *(sphaeram Joh. de Sacrobusto);* noaptea va arătà stelele pe cer cu ajutorul unui glob.

Pentru *magistranzi:*

6. *professor Organi Aristotelici* la ora 9, în doi ani.

7. *physicus secundus*, ora 8, scrierile fizice ale lui Aristot, în doi ani.

8. *mathematicus sec.*, la ora 3, în fiecare an, cele cinci cărți prime ale lui Euclid, și astronomia în doi ani, și întrebuințarea tablelor și instrumentelor;

Pe lângă acestea;

9. nn *astronom* sau *matematic* celebru la ora 1 despre matematică sau astronomie;

10. un *ethicus*, la ora 3, despre Etica și Politica lui Aristot.

11. un *professor litterarum politicarum qui historiarum lectionem cum poësi compingat:* la ora 1, despre Cesar, Salustiu, Liviu, Horatiu, etc.;

12. un *Hebraeus*, la ora 7, gramatică și lecturi;

13. un *Graecus*, la ora 12, în primul an gramatica cu bucăți de cetire din Lucian, Aristofan, Demostene, etc.; în al doilea, Omer, Orfeu *(Argonautica, Epigrammata aut ejusmodi aliquid)*».

Universitatea, astfel alcătuită, aveà privilegiul învățământului: nici o altă instituție de educație și instrucție nu puteà funcționà fără consimțământul ei. Regele Ferdinand chemă însă la Viena, 1551, vre-o câțiva catolici. Veniră 12 jesuiți, Italieni, Spanioli și Olandezi, cu pretenții mici: să li se deà voie să țină doar prelegeri teologice la Universi-

tate, și să deschidă și un colegiu. Un jesuit superior CANISIUS, căpătă în curând ascendent asupra regelui. După vre-o șeapte ani obținură două catedre statornice de teologie la Universitate și dreptul de a învăță și predică în țară; după alți doi ani mai luară conducerea unei școli noi înființate de rege pentru educarea nobililor; după vre-o zece întinseră mâna asupra altor catedre universitare din altă facultate. Atunci Universitatea se trezi, dar cam târziu: mijloacele de represiune nu mai avură efect. Măiestria didactică a jesuiților, cari învățau prealabil arta de a instrui și de a convinge, își arătase puterea. Sălile lor erau pline de auzitori, pe când la ceilalți abiă urmau a zecea parte. N'a trebuit mult și forța lucrurilor a silit autoritatea să încorporeze colegiul jesuit cu Universitatea și, în cele din urmă, să lase tot învățământul sub influența tenace și dibace a «părinților» pela începutul secolului XVII.

Puterea lor se rezlăți treptat, dar mereu, asupra *Moraviei*, ca și a Boemiei, asupra *Sileziei* și *Poloniei*. Marea Universitate poloneză din *Cracovia*, unde mergeau tinerii nobili ai Moldovei să ia instrucție superioară, a stat sub influența jesuiților dela jumătatea sec. XVI.

In *Ungaria*, deși intrați tot din a doua jumătate a sec. XVI, când înființară deja un colegiu la *Tyrnavia* (1561), totuși perioada de înflorire a puterilor abiă

în sec. XVII îşi ieà avânt, sub protecţia împăratului Leopold (1658—1705).

Dacă în răsărit au ajuns aşà de departe şi au putut să prindă rădăcini în ţările clasice ale reformei, ca Germania, ne putem face ideie cât de întinsă şi de tare erà stăpânirea Jesuiţilor în apus, în ţările de unde îşi trăgeau originea, în *Italia*, reşedinţa şefului suprem al catolicismului, în *Portugalia* şi *Spania*, patria lui *Ignatiu de Loyola*.

Ceva mai greu se stabilì şcoala jesuità în *Franţa* [1]), deşi înfiinţarea ordinului (1534) s'a realizat în Paris şi se păreà la început că împrejurările sunt favorabile propagandei. In adevăr, ENRIC II dete Jesuiţilor voia (1550) să deschidă şcoli în tot regatul. Dar parlamentul şi universitatea luară îndată o atitudine duşmănoasă faţă cu aspiraţiile ordinului. O sută de ani de rezistenţă legitimă de o parte, de persistenţă îndărătnică de alta, constituie istoricul cuceririi treptate a învăţământului de către Jesuiţi în Franţa. După ce *Sorbonna* i-a declarat periculoşi, un conciliu dela Poissy le ngăduì practica învăţământului, nu ca ordin religios ci ca societate de studiu.

[1]) Vezi DESJARDINS, *Les Jesuites et l'Université devant le parlement de Paris en 16 siècle*. Paris 1877. Ludwig HAHN, *Das Untersichtswesen in Frankreich*. Com. PAYRÉ, *Histoire critique des doctrines de l'éducution en France*. Paris, 1879, vol. I.

Instituțiile înființate îndată în Paris, sub numele de *Collège de Clermont* (1564), atraseră atâta mulțime de lume, prin gratuitatea și iscusința didactică a învățământului, încât, văzându-se succesul lor repede, li se refuză dreptul de a conferi gradele Academice.

Afară din Paris, la Lyon, Bordeaux, Toulouse, izbânda lor creșteà mereu, când atentatul în contra lui ENRIC IV, încercat de un fanatic ieșit din școala lor, unde fusese hrănit cu idei regicide, le atrase urgia parlamentului, care hotărî izgonirea complicilor morali ai atentatului din Paris și din Franța, ca pervertitori ai sentimentelor tinerimii și vrăjmași ai statului (1594). Dar ENRIC IV revoacă în curând (1603) decretul de expulzare, și d'acì înainte, cu toate protestările Universității, Jesuiții căpătară cu încetul libertatea de a propune învățământul în toate ramurile. Numai dreptul de a conferì grade academice îl câștigară mai târziu, sub LUDOVIC XIV, care le permise să'și numească vechiul lor colegiu Clermont: *Collège Louis le Grand.*

Atunci triumful lor în Franța fù deplin.

In prelegerea viitoare vom părăsì secolul XVI, și ne vom îndreptà spre noile idei și curente pedagogice, izvorite în mișcarea culturală a secolului XVII. Vom întâlnì numele a trei mari spirite, cari au ilustrat pedagogia secolului XVII: RATICHIUS, COMENIUS și JOHN LOCKE. Primul, pare, într'o privință

că ne prezintă o revanşă a lumii protestante, pe terenul şcolar, în contra progreselor Jesuiţilor.

Jesuiţii făcuseră din şcoală, din arta didactică şi educativă, o armă de luptă a catolicizmului pentru readucerea spiritelor la ascultarea bisericii romane. Trebuia, din partea adversă, să se ridice o capacitate, care, rafinând armele luptei culturale, în domeniul didacticei, să caute a lăsà pe o treaptă inferioară şcoalele Jusuiţilor.

RATICHIUS ne face uneori impresia că ar aveà această intenţiune, după modul misterios cum îşi propagă şi aplică metoadele sale. Nu şi le publică la început şi obligă pe intimi să nu le divulge, de frică să nu le afle alte secte religioase, mai ales Jesuiţii, ca să nu profite şi dânsele pentru şcolile lor. Pedagogul luteran avea convingerea că descoperise un sistem nou de armă, pe care, firește, nu trebue să-l afle tocmai vrăjmaşul ce ducea războiu în contra Reformei. E interesant că războiul se dà tocmai prin mijloacele ce alcătuiesc materialul unei istorii a teoriilor şi instituţiilor pedagogice. Rivalitatea religioasă se transportă şi pe terenul obiectului nostru de studiu, schimbându-se în emulaţie didactică.

## Prelegerea XII.

# CURENTELE CULTURALE ALE SEC. XVII

RATICHIUS, COMENIUS.

I. Luptele curentelor culturale pentru cucerirea şcolii. Curentul ştiinţific, început din sec. XV şi XVI, accentuat în sec. XVII. COPERNIC, LEONARDO DA VINCI; KEPLER, GALILEI.

II. Strălucirea ştiinţifică a sec. XVII. NEWTON. Societăţile ştiinţifice. Moda ocupaţiei cu ştiinţa.

III. Alt curent: poezia şi literatura modernă. Dezvoltarea literară a Italiei, Franţei, Angliei şi Germaniei.

IV. Trebuinţa şcoalei de a adaptă spiritele la trebuinţele izvorîte din faza evoluţiei politico-sociale a popoarelor moderne, prin cunoştinţe moral-sociale. Învăţământul civic şi tendinţa social-umanistă, ca cerinţă a timpului modern impusă şcoalei.

V. Din ce necesitate social-culturală se naşte *didactica*. Principiile generale ale didacticilor sec. XVII.

VI. BACON influenţând indirect pedagogia timpului.

VII. RATICHIUS, un premergător. Ştie să atragă atenţia asupra nouei direcţii pedagogice. Spiritul lui de reclamă. Încercările lui practice ne-izbutite. Principiile lui pedagogice de reţinut. Judecata lui OXENSTIERNA asupra lui RATICHIUS.

## I.

Două curente culturale însemnate am văzut accentuîndu-se în decursul sec. XV şi luptând pentru

cucerirea şcolii, pentru intrarea în funcţiunea instituţiilor de educaţie:

1) curentul umanist clasic al spiritului antic, cu studiul literaturilor şi limbilor latină şi greacă; şi

2) curentul spiritului religios al doctrinei creştine, elementul general nou al evoluţiei moderne.

Cel din urmă, mai vechiu decât mişcarea umanistă, îşi ià un avânt puternic de viaţă nouă prin zguduirea energică a revoluţiei lui LUTHER. Intre reformă şi catolicism se încinge o luptă înverşunată pe toate tărâmurile. Ideile lor îşi caută fiinţă durabilă, organizându-se în sociătăţi şi instituţii. Citadela, căreia mai ales îi dau asalt, şi pe ale cărei ziduri, fiecare voià să-şi pue steagul biruinţei, este *şcoala.*

Şcoala dă ultima consacrare a triumfului unei direcţii culturale. Ideile noi, ştiinţele noi, tendinţele sociale noi îşi caută un loc în sanctuarul şcolii, ca nişte drumeţi în calea progresului, cari vin şi cer un loc de adăpost în caravana ce percurge veacurile, urcând necontenit omenirea spre mai bine şi spre mai multă lumină.

Se poate urmări secol cu secol această candidare perzistentă la porţile şcolii din partea tuturor ştiinţelor şi curentelor de idei apărute într'o epocă. Un exemplu ni-l prezintă secolul XVII.

Ar fi unilateral să ne închipuim că toată mişcarea intelectuală a secolului se reduce la rivalitatea dintre spiritul religios şi umanist deoparte, şi mai departe între direcţia reformistă şi jesuită.

Să nu uităm că secolul al XVII străluceşte în istoria ştiinţelor prin numele lui KEPLER (1571-1630) şi GALILEI (1564—1642). Să nu uităm că, nu mai mult de un secol mai înainte, marele COPERNIC (1473—1544) dăduse inteligenţii omeneşti posibilitatea unei alte imagini şi concepţii de lume decât cea tradiţională, a lui PTOLOMEU. Să ne aducem aminte de mulţimea cunoştinţelor de tot felul cu care crescuse tezaurul ştiinţei faptelor de observaţie, în urma călătoriilor şi descoperirilor geografice, în urma invenţiilor grămădite în mod uimitor dela ieşirea din Evul Mediu. Să notăm că starea de înflorire a industriei oraşelor din timpul acela, mai ales a oraşelor italiene, deşteptă nu numai mândria omului, prin sentimentul mărit al puterii sale asupra naturii, dar mai trezeă şi reflexiunea incordată a geniului teoretic asupra cauzelor şi forţelor naturii, pe temeiul cărora se puteau realizà minunile artei industriale.

LEONARDO DA VINCI (1452—1519) ne serveşte ca strălucita ilustraţie a acestei necesităţi psihologice. Marele artist, nevoit să-şi înţeleagă şi să-şi raţioneze puterile creatoare, se urcă teoreticeşte la explicaţia cauzală a procedării sale, aprofundând mecanica, ştiinţa ingineriei, şi anatomiei, spre a-şi dà seama de opera sa ca sculptor, pictor, architect. Iar GALILEI ne spune în «Convorbirile sale asupra a două ştiinţe noi» că activitatea febrilă a unui arsenal, «oferă gîndului un câmp mare pentru

speculaţie, mai ales pe terenul mecanicei, de oare-ce nenumăraţi artişti construiesc mereu maşini şi instrumente», şi acestea îl fac să găsească adesea «legătura cauzală a unor fenomene miraculoase, cari altă dată se credeau inexplicabile şi de necrezut».

În cercul de interes al lumii încep să intre preocupări noi, probleme şi studii relative la construirea unei reprezentări mai exacte despre natura şi forma universului. Mintea urmăreşte cu atenţie scrierile lui KEPLER *Epitome astronomiae Copernicanae, Mysterium cosmographicum,* şi discuţiile lui cu TYCHO BRAHE, «principele matematicilor», despre procedarea metodei deductive şi valoarea ipotezei în cercetarea legilor naturii. Urmăreşte minunatele invenţii şi studii ale lui GALILEI: telescopul lui, care speriă spiritul indoctrinat al bisericii, să nu ajungă omul să vază cum-vă în cer mai mult decât îi este îngăduit să ştie despre opera şi puterea lui D-zeu. Urmăreşte arătarea petelor soarelui, sateliţilor lui Jupiter şi fazelor lui Venus, prin ochianul îndrăzneţului învăţat şi se interesează de soarta ştiinţei concretizate în soarta geniului, pus la index de biserică şi duşmănit de ordinul Jesuiţilor, ca un primejdios răzvrătitor al ordinei lucrurilor.

## II.

Un curent nou cultural se pronunţă în Europa modernă: al ştiinţei, şi se afirmă tot mai puternic,

rezistând loviturilor date de vechile curente dominante, în lupta sa pentru existenţă. Secolul XVII se deschide la lumina rugului pe care ardeà GIORDAN BRUNO, profetul inspirat al unei concepţii noi de lume (1500); şi, mai înainte de a se închide, apare pentru vecie icoana adevărului acestei lumi, depus în formule definitive în acea evanghelie a ştiinţei moderne relevată omului prin geniul lui NEWTON: *Philosophiae naturalis principia mathematica* (1687).

Este secolul in care DESCARTES (1596—1650), pătruns de ideile lui GALILEI, însetat de cunoştinţe exacte, dar speriat de alarma bisericei, nu se poate oprì de a'şi urmà studiile de ştiinţe naturale şi matematică în secret, căutând un loc liniştit in Europa, până îl găseşte, cu preţul vieţii, în gheţurile nordului, în Suedia.

Este secolul, când lumina ştiinţei naturii, trebuinţa de a înţelege lumea după legi mecanice pozitive, atrage minţile cu o putere irezistibilă, înfruntând pericolul morţii.

Este secolul bogat în cuceriri ştiinţifice, în care NAPIER descoperă logaritmii (1614), William HARVEY circulaţia sângelui (1619); secolul în care trăeşte BOYLE, unul din întemeitorii fizicei şi marele olandez HUYGHENS; secolul în care apar societăţile de ştiinţe pentru stimularea şi comunicarea cercetărilor asupra naturii, în Florenţa, Paris, Londra. *Regalis societas Londini pro scientia naturali promovenda,* inaugu-

rată la 1662, după-ce funcţionase mult timp nerecunoscută de stat, ca asociaţie privată (dela 1645), indică, mai ales simptomatic, direcţia spiritelor.

Ţara lui SHAKESPEARE, unde cultura clasică ajunsese aşà de departe şi de sus, încât publicul ştiă să aprecieze eruditele aluzii la istoria şi tradiţia antichităţii, presărate în operele poeţilor contimporani, şi regii şi reginele se întreceau să scrie şi să citească latineşte — scrisorile reginei erau admirate de ERASM — trecuse acum dela moda erudiţiei clasice la acea a ştiinţelor naturei. Ţara lui Shakespeare dă cuvântul acum lui BACON, legislatorul spiritului de cercetare pozitivă, prin experienţă şi observaţie directă a naturei. Pe când Enric VII rivalizà cu învăţaţii în cunoaşterea antichităţii, Carol II se făleşte că are un laborator de chimie în Whitehall şi urmăreşte cu interes progresele astronomiei.

## III.

Iată deci o putere nouă, ştiinţa, care va bate la porţile şcolii, să ceară intrare, cu drepturi destul de legitime.

Şi nu e numai dânsa. O creaţie falnică a evoluţiei sufletului modern se întrupează, mândră şi radioasă, cătând, cu privirea regală şi inspirată, drept la tronul lumii şcolare, ocupat de clasicitatea antică. E soarele ce răsare al poeziei moderne, în faţa căruia soarele, adus din veacuri depărtate, a

literaturii antice, își pălește razele, plecându-și calea spre apus.

In fiecare limbă vie prinsese să răsune, la început timid, în surdină, apoi tot mai *crescendo*, lira poeziei naționale, în popor și la maiștrii cântăreți de seamă. Lumea dà ascultare pasionată sufletului ce s'auzià vibrând în unison cu sufletul ei și pe care îl înțelegeà deodată, fără silință, căci vorbià în limba ce le vrăjise leagănul și le sfințise farmecul copilăriei. E destul să amintim că Italia avusese până acum pe DANTE, PETRARCA, BOCCACCIO. Anglia pe SHAKESPEARE și acum pe MILTON. Franța, care avuses pe VILLON, MARAT, RONSARD și MALHERBE, pe RABELAIS și MONTAIGNE, duce cultul literaturii moderne până la modă socială dominantă, în salonul celebrului *hotel de Rambouillet* de sub Ludovic XIII (1610—1660), și acum vede începând strălucirea geniului său dramatic în *Cid* (1630) a lui CORNEILLE și în celelalte opere ale acestui mare poet, și ajunge repede la splendoarea literară a «secolului lui Ludovic XIV», cu glorioasa trinitate a poeziei: CORNEILLE, RACINE, MOLIÈRE.

Chiar Germania, deși nu ne poate arătà nici-o individualitate artistică de însemnătatea celor de mai sus, ne înfățișează totuș o intensă elaborare de pregătire pentru desvoltarea unei literaturi proprii. LUTHER a dat semnalul de pornire al unei evoluții ce nu se va mai opri. După șovăieli și nesiguranțe, după lungi pauze, între războaiele cu lovi-

turi ameţitoare, geniul german, împins de puterile adânci ale neamului, care îşi murmură deja cântecul vieţii sale eroice, sprijinit pe treptele culturii moderne, în forma ei franceză şi engleză, se străduiă să ajungă la înălţimea, unde, în secolul următor, se va urcă şi va pune stindardul triumfului cultural un GOETHE şi un SCHILLER.

Geniul popoarelor începe să se înfiripeze treptat până în raza istorică a Răsăritului nostru. Tot în acest secol scutură şi neamul românesc învelişul slavon al culturii sale şi începe să-şi îmbrace haina lui strămoşească, pregătindu-se să apară şi el, în concertul lumii moderne, cu nota personalităţii sale etnice.

Astfel limbile şi literaturile moderne, adică vii, în comparaţie cu cele antice, devin, alăturea cu ştiinţa naturii, preocuparea de predilecţie a lumii moderne. Studiul lor nu puteă să rămână pe din afară, exclus din categoria studiilor alcătuitoare ale şcoalei noi. Căci şcoala, ca organ al culturii timpului, oglindeşte în mod fatal mişcările dominante ale epocii.

## IV.

Şi acest organ social nu trebuiă să funcţioneze numai după cerinţa spiritului literar al inspiraţiei moderne, ci mai trebuiă să'şi adapteze organizaţia ei, cumva, şi spre a răspunde unor trebu-

inţe noi create de faza evoluţiei politico-sociale a popoarelor.

Statul modern, necunoscut de Evul-Mediu, se înfiinţase cu toate organele puterilor lui publice, şi îşi căută, în sistemul realităţilor istorice, forma sa definitivă: ici ca monarhie despotică, în Franţa; aci ca monarhie constituţională, în Anglia; iar, în lumea speculaţiei teoretice, îşi căută formularea principială, în acord cu fundamentele de convingere ale conştiinţelor. THOMAS MORUS, HOBBES, LOCKE, SPINOZA, represintă, în filosofia ştiinţelor de stat, căpeteniile, cu vederi opuse, ale tendinţelor capitale din secolul XVII. După cum, pentru orientarea spiritului în cercetările ştiinţifice, de cari lumea erà însufleţită, apăreau călăuze logice şi metodologice, ca *Discours de la Methode* al lui DESCARTES, *Conduct of Understanding* al lui J. LOCKE, etc., tot astfel lumea cereà, şi filosofia îi procură, tratate cari s'o lămurească şi s'o orienteze în problemele încâlcite ale tendinţelor politice ale vieţei statului modern. Şi apar *De Give* (1642) şi *Leviathan* (1750) al lui HOBBES; *Two Treatises on civil government* (1689) ale lui LOCKE; «*Tratatul teologico-politic*» al lui SPINOZA, ş. a.

Pentru pregătirea mai directă şi mai practică a cetăţeanului la viaţa statului, trebuià, negreşit, şcoala să nu rămână indiferentă. În alcătuirea, în programul, în funcţiunea ei, trebuià, într'un mod sau

altul, să ofere o mulţumire acestei cerinţe publice, izvorîtă din situaţia istorică a epocei.

V.

Atâtea curente deosebite — clasic, antic, religios, realist, literar-modern, social-politic, — luptându-se unele pentru luarea direcţiei, altele pentru ocuparea unui loc în şcoală, au dat naştere unei probleme pedagogice: cum să se împace toate la un loc. Pretenţiile lor nu se aud, deocamdată, ridicându-se la toate cu glas tare, sau deopotrivă de tare. Unele strigă, altele numai murmură. Un presentiment de jenă face pe gânditorii pedagogi ai secolului XVII să mediteze asupra acomodării atâtor cerinţe cu posibilităţile sarcinei şcolare. Ce se părea mai urgent, era uşurarea muncei pentru învăţarea limbilor moarte. Timpul economisit în partea aceasta, prin o metodă dibace, s'ar distribui învăţământului limbei materne, limbilor vii şi cunoştinţelor reale.

D i d a c t i c a se naşte astfel în secolul XVII, ca un mijloc de apărare al intelectului social, inspirat din nevoile timpului. *Innovatorii*, cum numeşte QUICK [1]) pe pedagogii acestui veac, caută innovaţii în arta de a învăţă mai uşor şi deci mai mult şi

[1]) Robert Herbert QUICK, *E s s a y s o n E d u c a t i o n a l R e f o r m e r s*, London, 1890. Pag. 103.

BIBLIOTECA UNIVERSITARĂ

mai repede. Şi ajung să recomande, aproape în comun acord:

1. Învăţarea limbii materne, înainte de ori-ce altă limbă străină;

2. Învăţarea limbilor, în genere, prin asociarea regulată şi statornică a vorbei de lucru;

3. Limbile latină şi greacă, în special, să se predeà numai celor destinaţi unei educaţii de erudiţie complectă;

4. Cunoştinţele de lucruri să se comunice, pe cât posibil, prin ajutorul contactului lor direct cu simţurile, prin intuiţie;

5. Să se respeete legile şi mersul naturii în căpătarea cunoştinţelor;

*a)* să se cunoască întâiu faptele şi cazurile concrete şi apoi legea, regula, explicaţia lor;

*b)* să se memoreze numai lucrurile bine-înţelese;

*c)* să se facă studiul plăcut şi atrăgător, nu silnic şi impus prin pedepse.

## VI.

Ca reprezentant al curentului modern realist, trebue să punem, între marii gânditori pedagogi, pe BACON (1561—1622), marele filosof englez, însemnat atât ca om de cugetare cât şi ca om de acţiune, căci autorul operelor: *De augmentis scientiarum* şi *Novum Organon,* (în o punere cu vechiul *Organon* al lui Aristotel), a fost şi cancelar al re-

gelui Iacob I. Chiar din titlurile operilor lui, vedem conştiinţa clară a spiritului nou ce, dând în lături metoda şi preocupările de până acum, pune ca metodă esenţială observarea şi experienţa; cere să înceteze idolatria cunoştinţelor transmise în cărţi şi crezute, şi să se îndrepte spiritul direct asupra naturii şi din fapte concrete să se inducă adevărul general.

Filosoful inducţiei pe baza observării şi experienţii, nu e important în pedagogie prin vre-o scriere specială asupra educaţiei, trebue totuşi să pomenim de el, fiindcă simbolizează spiritul directiv al timpului din care s'au inspirat marii pedagogi ai sec XVII. Unii din ei chiar din scrierile lui BACON

Intre marii pedagogi ai sec. XVII citez doi: RATICHIUS şi COMENIUS, nume latinizate, conform tendinţei epocii, din RATKE şi COMENSKI.

*

RATICHIUS (1571—1635) se poate considerà mai mult ca un presimţitor al pedagogiei moderne, decât ca un expunător sistematic al ei; în el găsim numai impulsii pedagogice în direcţia modernităţii. A presimţit direcţia, dar n'a formulat-o satisfăcător şi, mai ales, n'a putut s'o verifice prin activitate practică. De altfel, a ştiut să atragă atenţia publică asupra noei direcţii pedagogice şi să câştige interesul lumii întregi pentru proiectele sale.

Modul dibaciu cum îşi anunţă reforma sa pedagogică, nu puteà să nu atragă atenţia.

E destul să citãm numai titlul unui memoriu adresat către principii creştini, către întreaga lume creştină:

«Wolf Ratichius ştie, cu ajutorul lui Dumnezeu, să deà, pentru serviciul şi binele întregei creştinătăţi, mijlocul:

1. Cum să se înveţe uşor şi în foarte scurt timp de tineri şi de bătrâni, limbile: ebraică, greacă, latină şi altele;

2. Cum să se organizeze nu numai în limba germană înaltă, dar în ori-ce limbă, o şcoală, în care să se predeà şi propage dezvoltat toate artele şi facultăţile (ramure de cunoştinţe).

3. Cum să se stabilească şi să se menţină comod în tot regatul o singură limbă, o singură cârmuire şi în fine o singură religie».

Anunţul lui RATICHIUS îţi face impresia reclamei unui negustor de reforme ce bate toba şi adună lume în piaţa publică. La sgomotul făcut de gălăgiosul pedagog aleargă în adevăr lume peste lume să vadă minunea trâmbiţată. Cartea lui avù un ecou colosal; toţi principii căutară să vadă pe isteţul vrăjitor, îl chemau la dânşii, îi puneau la dispoziţie sume enorme ca să întemeieze şcoli, după planul său. Chiar şi profesorii universitari îşi lăsau cursurile şi veniau să-l asculte. Doi din ei îşi părăsiră cu totul catedrele şi, fermecaţi de perspec-

tiva noului profet, se luară după dânsul, ca discipoli convinşi ai lui.

Cea dintâi şcoală înfiinţată de RATICHIUS fù cea din *Augsburg*. Insă aici, după o scurtă experienţă, pedagogul făcù un fiasco complect. RATICHIUS, incapabil să-şi administreze propria lui avere, necum pe cea străină, se încurcă în datorii, care îi ridicară în cap ceata duşmanilor creaţi din cauza limbii lui rele ce nu-şi puteà stăpâni.

Oamenii însă nu credeau că din vina lui n'a reuşit şcoala dela Augsburg, de aceia RATICHIUS mai fù chemat să organizeze alta, la *Köthen*. Aici Ratichius a încercat o şcoală cu limba germană, latină şi greacă. Profesorii, ce colaborau, trebuiau să jure şi să declare în scris că nu vor descoperì nimănui nimic din procedarea lui metodologică, mai ales ca să nu afle Jezuiţii iscusinţa metodei. Rezultatul fù şi aici un fiasco, ce avù de urmare arestarea lui de către autorităţi, silindu-l a părăsì ţinutul. Intreprinderile lui fără rost practic şi fără tact şi caracterul său nesuferit, făcură ca RATICHIUS să n'aibă noroc în activitatea lui pedagogică.

In ce priveşte, însă, principiile sale pedagogice, în ce priveşte ideile lui asupra educaţiei, trebuie să recunoaştem că se găseşte un fond serios în ele. De altfel, aceasta i s'a recunoscut din capul locului, încă de pe atunci. Marele om de stat OXENSTIERNA, cancelarul Suediei, căutând să utilizeze din principiile lui RATICHIUS tot ce putea folosì ţării sale, a pro-

nunţat asupra pedagogului german o părere ce se poate însemnà ca definitivă : «Ratichius a văzut bine defectele şcoli actuale, dar mijloacele lui de îndreptare au fost insuficiente».

Să citàm câteva din ideile cari îl fac pe RATICHIUS să merite a fi pomenit în istoria pedagogiei.

1. Mai întâiu găsim la el recomandarea ca în studiul limbilor să nu se înceapă cu regulele gramaticale, ci cu lectura din autori ; Terenţiu pentru limba latină, Biblia pentru greacă ori ebraică. Aceasta e o idee curat modernă, aşà de modernă că adesea e nevoe s'o amintim în practica chiar a timpului nostru.

2. Altă idee, tot în direcţia modernităţii, e că cea dintâiu limbă, care se învaţă, să fie cea maternă.

Iată două idei ce se prezintă cu caracter nou pentru începutul secolului XVII.

Alte principii de cari se mai călăuzeà, dar pe cari le ţinea secrete, erau :

3. «Totul după mersul naturii» — principiu sănătos, dar aplicat fără destulă pricepere.

4. «Nu mai un lucru odată».

5. «Un lucru adesea repetat».

6. «Totul fără silă».

7. «Totul prin experienţă şi cercetare gradată».

Ne oprim aci cu expunerea principiilor pedagogocice ale lui RATICHIUS, fiindcă multe din ele se vor regăsi în expunerea pedagogiei lui COMENIUS, despre care va fi vorba în prelegerea viitoare.

# PRELEGEREA XIII

## COMENIUS

### VIAŢA ŞI OPERILE LUI

I. COMENIUS. Viaţa lui zbuciumată de mari evenimente publice. Conducător al sectei religioase a fraţilor moravi. In *Fulnek* şi *Lissa*. Operele lui pedagogice în această perioadă.

II. COMENIUS în *Anglia* şi în *Suedia*. La *Lissa* şi în *Ungaria*, la *Saros-Patak*. Iar pribeag. Adăpostit şi mort la *Amsterdam*. Fără patrie în viaţă, după moarte, cu patrie eternă în inima recunoscătoare a omenirii.

III. Specialist de profesie, nu de ocazie în pedagogie; absorbind cugetarea trecută şi concentrându-şi pe a sa asupra problemelor de educaţie.

IV. Operele lui COMENIUS şi cuprinsul lor pe scurt.

V. Espunerea sistemului lui COMENIUS după *Didactica magna*. Scopul vieţii şi al educaţiei. Condiţiile pentru realizarea lui. Ştiinţa, moralitatea şi religiozitatea

VI. Posibilitatea şi necesitatea educaţiei.

VII. Cultura omului să înceapă de timpuriu. Necesitatea şcolilor. Instrucţie pentru toţi, pentru tinerimea de ambe-sexe. Apărarea dreptului femeii la cultură egală cu bărbatul. Imbunătăţirea şcolilor prin didactică: conformarea cu ordinea naturii.

### I.

Cel mai mare pedagog modern, în ordinea tim-

pului, atât după manifestarea lui teoretică, cât şi după activitatea practică pe terenul educaţiei, este de sigur COMENIUS. Importanţa lui COMENIUS, destul de apreţiată de contimporani, e azi scoasă din orce discuţie şi universal recunoscută. Viaţa lui plină de peripeţii mari, activitatea lui sârguitoare, adesea întreruptă de acele evenimente sângeroase ce fac istoria Europiei la începutul secolului XVII-lea, fac din biografia lui COMENIUS un studiu plin de interes, ca şi studiul doctrinei lui pedagogice.

COMENIUS e de origine slavă. S'a născut în Moravia la 1592 din părinţi săraci, aşă că n'a putut începe studii mai sistematice decât pela vârsta de 16 ani. La 1612 îl găsim studiind filosofia la *Herborn* în *Nassau*; apoi călătorind pentru complectarea cunoştinţelor la *Amsterdam* şi *Heidelberg*.

După terminarea sistematică a studiilor sale serioase, ajunse la 1614 rector al unei şcoli din *Prerau*, lângă *Olmütz*. Îmbrăţişează apoi cariera preoţească şi la 1616 ajunge să conducă comunitatea fraţilor moravi, o sectă religioasă ce se abătea puţin dela ortodoxia dogmelor creştine consacrate. COMENIUS îşi stabileşte atunci centrul său de activitate lângă Tropau, în *Fulnek*. În acest timp începe să-şi pună pe hârtie planul general al concepţiei sale pedagogice în limba cehă, deocamdată. Din notele aşternute la Fulnek se înjghebează mai târziu o lucrare, o operă monumentală, care face epocă în istoria pedagogiei, celebra «*Didactica Magna*»

scrisă mai întâiu în limba cehă, apărută apoi şi în latineşte (1627).

In timpul acesta, izbucneşte războiul de 30 de ani, a cărei groază se revarsă şi peste ţinuturile unde se află COMENIUS. Fulnek e prădat, locuitorii trecuţi sub ascuţişul săbiei, cu acea furie a fanatismului, ce nu vede înainte decât realizarea unei idei abstracte. COMENIUS nevoit deci să rătăcească din loc în loc, caută azil când la un mare senior, când la altul, întru cât puteau şi aceştia să-l primească şi să se expună, dându-i ospitalitate.

La 1627 se dă un edict de expulzare în contra tutulor acelora ce se abat dela religiunea catolică în Moravia. Atunci fraţii moravi, de nuanţă religioasă evanghelică-protestantă, trebuiră să emigreze în masse enorme, să se exileze de nevoie în ţări străine şi să-şi aleagă, ca loc de refugiu, un nou oraş în Polonia — *Lissa*. Aici stete COMENIUS vr'o 12 ani şi îşi continuă activitatea pedagogică, teoretică şi practică, între coreligionarii săi, pentru cari simţia un devotament fără margini. Devine episcop şi sfătuitor al întregei comunităţi morave de acolo (1632).

Cu un an mai înainte (1631), publicase, în latineşte, o lucrare ce avù un mare răsunet: *Janua linguarum reserata* (Uşa limbilor descuiată), care deşteptă o admiraţie universală; fù tradusă în mai toate limbile europene şi în câteva limbi asiatice, aşà că ideile şi numele lui COMENIUS, deodată se întinseră departe pe suprafaţa globului, pe unde există

orcât de puţin interes mai conştient pentru şcoală şi educaţie.

II.

Statele mai înaintate în cultură începură să se intereseze mai de aproape de ideile lui COMENIUS şi să se întreacă a-l chemà, care mai de care, ca să-şi deà părerea asupra şcoalelor şi să le ajute în îndreptarea lor. Aşà făcură bunioară *Anglia* şi *Suedia*.

In Anglia pe vremea aceea fierbiau mişcări publice sgomotoase şi sângeroase; totuşi i se puse la dispoziţie toate mijloacele pentru reformarea învăţământului. COMENIUS procedă cu mult cumpăt şi tact; dar vâltoarea politică înteţindu-se şi vârtejul patimelor stânjinidu-l în activitatea sa, părăsì Anglia şi, chemat în Franţa, preferì să meargă în *Suedia* (1642), unde i se oferì azil şi mijloace de lucru din partea unui mare negustor bogat, LUD. DE GEER, un fel de Mecena al Nordului. Aici COMENIUS face cunoştinţă cu geniul practic al marelui om de stat din acel timp, cu OXENSTIERNA, care ştiu să-l aprecieze altfel decât pe Ratichius. OXENSTIERNA văzù în el şi pe visătorul ce crede că cu sisteme şi cu doctrine se poate reformà omenirea în fundamentele ei; dar, deşi cunoşteà din experienţă puterea de inerţie a maselor sociale, deşi cunoşteà tăria tradiţiilor şi apucăturilor consfinţite, totuşi se convinse că foarte multe din ideile lui COMENIUS pot deveni realităţi.

De aceea l-a încurajat să rămână, cât timp va voi, să cugete liniştit în regatul Suedez, şi să-şi scrie sistematic planurile lui de reformă pedagogică.

Cu mijloacele băneşti, oferite de bogatul de Geer, COMENIUS îşi alese pentru lucru un oraş liniştit în apropiere de Marea Baltică; *Elbing*, aparţinând atunci Suediei (apoi Poloniei şi azi Prusiei). Acolo stete dela 1642—1648,

In acest timp, însă, nu-şi uitase patria, o ajută şi conduceà de departe prin sfaturi, până-ce la 1648, părăseşte Elbing şi se întoarce la *Lissa*, spre a călăuzì mai departe de fapt pe fraţii moravi şi Biserica moravă. De acì, gloria lui de pedagog teoretic şi practic făcù să fie curând chemat în *Ungaria*, sub Sig. Racotzi, spre a-şi da părerea asupra reformelor de introdus în şcoli. In 1650 îl găsim la *Sáros-Patak*, întemeind acolo un gimnaziu, care însă n'ajunse să'şi complecteze decât trei clase, căci curând după aceia Sig. Racotzi murì şi COMENIUS se întoarse la Lissa (1654).

Nu trecù mult şi furia persecuţiilor religioase a catolicilor se îndreaptă şi asupra acestui oraş, care fù distrus (1656) şi COMENIUS, rămas din nou fără adăpost — căci casa lui a fost arsă — fù iarăşi nevoit să ia toiagul pribegiei. Atunci, fiul lui de Geer, care trăia la *Amsterdam*, îl chiamă la dânsul, şi de acum începe pentru COMENIUS o epocă de linişte.

In Olanda îşi închee (la 1671) marele pedagog

viaţa sa luminată de idealuri şi atât de rodnică în fapte şi gândiri folositoare lumii, dar totodată aşà de turburată şi de agitată.

Această viaţă, sfârşită în paşnic amurg de melancolică singurătate, în vecinătatea mării, viaţă de gânditor fără cămin propriu, fără patrie, viaţă de pribeag iubitor de oameni, ne înduioşează şi ne umple sufletul de respect şi de pietate. Svânturatului urgisit de soartă omenirea recunoscătoare îi deschide braţele, făcîndu-i din inima ei o patrie eternă; iar istoria culturei îi deschide pagini de glorie şi de mărire.

III.

Să vedem sistemul pedagogic al marelui COMENIUS. Il vom cercetà ceva mai de aproape, căci emană dela cel mai însemnat gânditor şi lucrător pe terenul pedagogiei în secolul XVII-lea, ba poate chiar în tot timpul modern. Vom găsì, fără îndoială, mulţi filosofi mari ce s'au ocupat cu chestii de pedagogie şi au emis asupra lor cugetări profunde. Dar mai toţi n'au făcut decât escursii ocazionale şi trecătoare pe acest teren. Sînt mosafiri — oricât de nobili şi distinşi voiţi — în ale pedagogiei. MONTAIGNE, RABELAIS, chiar JOHN LOCKE, numai incidental şi provizoriu se abat din drumul lor, spre domeniul problemelor de educaţie. Alte preocupări prind

activitatea lor intelectuală statornică şi le absorb energia mintală.

Nu tot aşà COMENIUS. Deşi nu se ridică la înălţimea geniului unui LOCKE, deşi se tratează singur de «om fără valoare, mărginit în ştiinţa lui», totuşi COMENIUS, cu o valoare intelectuală, pe care numai el şi-o tăgăduieşte, a avut calitatea distinctivă a geniului: de a-şi puteà concentrà toată capacitatea sufletească în o direcţie, în singura direcţie a chestiilor şi problemelor de educaţie şi şcoală. Astfel a izbutit să vază raporturile şi legile fenomenelor studiate mai just şi mai departe decât alţii, poate mai genial organizaţi decât dânsul. Astfel se explică poate succesul nemărginit, câştigat ca practician şi ca întemeetor al didacticei moderne.

In spiritul lui se concentrase şi se absorbise aproape tot ce se gândise în domeniul pedagogiei până la dânsul. Ca să nu citez decât cele mai principale izvoare din cari şi-a supt hrana intelectuală: VIVES spaniolul, (1492—1540), BACON (1561—1620), Italianul CAMPANELLA (1568—1639), RATICHIUS, etc., i-au dat tot ce a constituit fundamentul gândirii şi gloriei lor ştiinţifice. Roadele cugetării trecute îi erau familiare; cu pedagogii contimporani, ca RATICHIUS, ANDREA, stà în corespondenţă.

## IV.

Operile lui COMENIUS au fost strânse toate la un loc în ediţia publicată la 1657 la Amsterdam (în

4 volume). Fiecare volum cuprinde o fază a vieţei lui: 1) *Lisa* perioada polonă 2) *Elbing*, perioada suedeză, 3) *Saros-Patak*, perioada ungară, 4) *Amsterdam*, perioada olandeză.

Din aceste volume citãm următoarele opere:

1. *Janua linguarum reserata* sau cultura tuturor limbilor şi ştiinţilor, adică metoda cea mai scurtă de a învăţă limba latină (şi orice altă limbă), împreună cu fundamentele tuturor ştiinţelor şi artelor (1631).

Această carte se răspândi cu iuţeala fulgerului în toată lumea. S'a tradus în vre-o douăsprezece limbi, între cari şi arabă, turcă, persană şi mongolă. Principiul formulat, scurt şi coprinzător în didactică, şi respectat consecuent în aplicare, era: «Nu reguli, ci exemple; nu fraze, ci lucruri».

2. *Didactica magna*, considerată chiar de COMENIUS ca opera sa fundamentală, începută pela 1627, apărută în limba cehă la 1632, apoi revăzută şi publicată în latineşte în ediţie complectă la 1657, în Amsterdam.

3. «*Informatorium*» *limbei materne*, apărută 1633 în limba germană, destinată ca manual de informaţie mumelor: cum să-şi crească copii, să le dezvolte judecata, să le dea să lucreze cu mâinile, să caute a le perfecţionă vorbirea, să se îngrijească de formarea virtuţii lor, ca şi de dezvoltarea pietăţii.

4. *Orbis pictus* (Lumea în imagini), scriere ce

de asemenea a circulat în toată lumea şi s'a găsit până târziu în şcoli. A fost compusă la Saros-Patak, in Ungaria, şi tipărită la 1657 în Nürenberg. Urmăreşte scopul de a dà copiilor despre lume idei adevărate, complecte, clare şi hotărâte, arătându-le lucrurile, de cari li se vorbeşte, în imagini. Sub desemnul obiectului se pune numele lui, în latineşte şi în limba maternă, însoţit de o mică descriere. *Orbis pictus* e prima carte didactică de îndrumare în aplicarea consecuentă a intuiţiei; dar insistă numai asupra desenului, i m a g i n e i lucrului, nu asupra l u c r u l u i î n s u ş i, deşi aceasta erà de altfel dorinţa şi principiul lui COMENIUS.

5) *Schola ludus*, reprezentând şcoala unde, sub formă de scene didactice, se reprezintă ideile, cunoştinţele, lucrurile de cari se vorbeşte, făcându-le să urmeze în o ordine anumită: dela astronomie, botanică, zoologie, mineralogie, până la studiul omului.

## V.

Să extragem, din opera capitală a lui COMENIUS, din *Didactica magna*, sistemul lui pedagogic.

COMENIUS pleacă dela principii generale şi ajunge la fixarea metoadelor de a dezvoltà mintea, sentimentul şi voinţa. Toate sunt dispuse în capitole, rânduite după ordinea logică şi după principii de o claritate evidentă.

E destul să urmăreşti pas cu pas expunerea cugetării lui COMENIUS în *Didactica magna,* ca să-ţi faci ideia cea mai lămurită şi sistematică de temeiurile şi mersurile ei, în generalităţi şi aplicaţii.

Titlul dezvoltat al cărţi sună: «Didactica mare, în care se dă o artă universal admisibilă de a învăţă pe toţi de toate: *Didactica magna, omnes omnia docendi artificium.*

Prin ce mijloace să înveţi pe toţi de toate? Exemplele să le iei, cu ocazia întemeerii principiilor, din însăşi natura lucrurilor; adevărul să-l întemeiezi pe exemple din artele mecanice. În explicarea titlului arată şi ce vreă să realizeze cu această operă: «se va ajunge la scopul de a se perfecţionă tinerimea în ştiinţe, bune moravuri şi religiozitate.»

Prefaţa către cetitor desfăşoară principiile generale ale Didacticei, care e «*arta de a învăţă pe alţii*». Se arată importanţa acestei arte, şi cum a fost neglijată până acum şi cum se simţiă nevoiă de a se întemeiă pe baze solide.

După o «*Introducere*», peste care trec, căci s'ar repetă expunerea, începe ştiinţa didactică, pe care o tratează în 33 de capitole.

Titlul primului capitol ne arată dela ce înălţime de privire îşi aruncă COMENIUS ochii asupra domeniului educaţiei: «Omul e cea din urmă, cea mai perfectă creaţiune», deci şi arta ce se ocupă cu formarea acestei fiinţi e cea din urmă în pro-

păşirea intelectuală şi cea mai desăvârşită. Dar, ca să formezi o astfel de fiinţă, trebue să ştii scopul ei. În cap. II, COMENIUS pune ca titlu: «*scopul omului stă în afară de această vieaţă.*»

Scopul omului stă în fericirea viitoare. Iată temelia teologică a pedagogiei, aşà cum trebue s'o gândească «episcopul» fraţilor moravi, care fireşte căută să pună în acord partea filosofică a pedagogiei cu metafizica teologică pe care o profesă. După dogma creştină, luată ca fundament al gândirilor privitoare la om, viaţa aceasta nu e decât un mijloc ca să ajungi la fericirea din viaţa de apoi, un prilej pentru îndeplinirea condiţiilor de a fi fericit în viaţa veşnică.

Cari sunt acele condiţii?

COMENIUS ne orientează asupra scopurilor secundare, ce trebue să le urmărească omul, şi deci pedagogul în educaţie, spre a-şi atinge scopul final. «*Viaţa aceasta e numai pregătire pentru viaţa eternă*» [1]). Sunt trepte de pregătire şi anume: 1) Cunoştinţe de noi înşine şi de lume; 2) Stăpânirea de noi înşine şi a lumii şi 3) Religiozitatea.

O altă formulare a gândirii lui ar fi: în îndeplinirea legilor date firii noastre, stă atât fericirea actuală cât şi îndeplinirea condiţiilor pentru fericirea eternă. Căci cunoştiinţa de noi înşi-ne se câştigă

[1]) Cap. III.

prin funcţionarea normală a intelectului; stăpânirea de noi: prin funcţionarea normală şi disciplinarea voinţei, prin reducerea instinctelor, apetiturilor la norme raţionale; şi în fine religiositatea, prin cultura sentimentului, prin stabilirea acestei tainice comunităţi afective dintre om şi creatorul universului, care a făcut tot ceeace există şi cârmueşte lumea fizică şi morală.

*Ştiinţa, moralitatea* şi *religiunea,* iată normele principale ale tendinţelor omeneşti şi deci ale scopului educaţiei [1]).

Cine neglijează aceste trei puncte, se compară, zice COMENIUS, cu acel ce, voind să facă un ceasornic, neglijează tocmai structura ce alcătueşte raţiunea de a fi a acestui instrument; uită, la alcătuirea lui intimă, părţile ce-l fac să arate timpul şi se ocupă numai de exterior, de forma, de podoaba lui. Un astfel de ceasornic poate fi oricât de frumos, oricât de elegant şi costisitor, dar nu arată ora, şi nu mai e *ceasornic.* Tot aşà şi omul, ce caută însuşirea numai de calităţi exterioare, se abate dela scopul adevărat pentru care e făcut.

## VI.

O ideie principală—şi de aici încolo ne depărtăm de partea metafizică a pedagogiei lui Comenius şi

[1]) Cap. V.

ne apropiem de cea pozitivă—e că «*germenii pentru atingerea idealului omenesc se găsesc în om, puşi de însăşi natura lui*» [1]). Germenii pentru cele trei cerinţe culturale: pentru ştiinţă, moralitate, religiozitate se găsesc sădiţi de natură în om. Dar: «O m u l, c a s ă d e v i e o m, t r e b u e s ă f i e e d u c a t» [2]). Altă gândire justă şi adâncă.

E drept. Ori în ce ne-am pune idealul acestei vieţi, trebue să se găsească în natura omenească germenii latenţi ai acestui ideal, dispoziţiile virtuale, ca să ne deà putinţa realizării lui. Căci altfel idealul, ce nu ne-ar fi dat să-l realizăm, ar fi o fantasmă înşelătoare, un ideal falş. Idealurile, ca să ne mişte, trebue căutate cu credinţa că le putem atinge, că ne putem măcar apropià de ele. Şi, pentru aceasta, trebuie să posedăm facultăţile, pe temeiul cărora se poate realizà idealul. Şi pe aceste facultăţi trebue să le dezvolte educaţia.

Două idei ezenţiale se coprind în concepţia lui COMENIUS: p o s i b i l i t a t e a educaţiei şi absoluta ei n e c e s i t a t e. Acele dispoziţii native, cari dau posibilitatea realizării unui ideal în formarea omului, nu se dezvoltă dela ele, în mod fatal: au nevoie de ajutorul educaţiei. Vor veni, după COMENIUS, pedagogi cari să susţină imposibilitatea educaţiei, adică a îndeplinirii unui ideal de formaţie ome-

[1]) Cap. VI.
[2]) Cap. VII.

nească; vor veni alţii cari să susţină inutilitatea, ba chiar neajunsurile intervenirii educaţionale în dezvoltarea firească a omului, cum e J. J. ROUSSEAU. COMENIUS nu gândeşte aşà de simplist.

ROUSSEAU credeà că se află în natura omului germenii ce-l fac să crească după nişte norme ce-l duc spre ideal, dar că apropierea de ideal e împiedecată tocmai prin influenţele externe suferite din partea omului format; de aceia el limitează, opreşte chiar, intervenirea omului în evoluţia naturală a copiilor; cere să se lase fiinţei omeneşti libertatea de a se dezvoltà în pace, fără să i se turbure linia de creştere firească.

COMENIUS, ca să ilustreze necesitatea educaţiei, se serveşte, ca exemple, de fapte ce azi ni s'ar părea scoase din o imaginaţie puţin cam naivă; dar, în orice caz, ajută cetitorilor ca imagine concretă pentru înţelegerea ideii pedagogului.

Un copil, zice COMENIUS, cam de vre-o trei ani, rătăcit de părinţii săi, s'a trezit în mijlocul unei cete de lupi, cari — în loc să-l sfîşie — l'au luat în societatea lor protectoare. Cu timpul, copilul a început să umble şi el în patru labe, ca tovarăşii lui de viaţă. Readus mai târziu din nou între oameni, a trebuit să înveţe a umblà ca oamenii, să înveţe a vorbi şi numai cu greutate a redevenit om.

Povestea e ridiculă. Totuşi pune minţii problema: ce s'ar întîmplà, în adevăr, cu un copil, părăsit de mic, dacă ar puteà trăi într'o pădure,

fără să vază chip de om, fără să audă glas omenesc ?.Cu greu ni l-am puteà închipuì cu înfăţişarea unui copil «de oameni» şi cu înţelegerea lui de lucruri şi lume. Părul şi unghiile, crescute fără controlul foarfecilor, ni l-ar prezentà sub o formă quasi-animalică. Şi nu numai sub raportul fizic, extern, s'ar depărtà de fiinţa omenească de azi, ci, încă şi mai mult, din punct de vedere sufletesc: calităţile morale n'ar aveà cum şi de unde să le dobândească. Căci, dacă omul devine fiinţă morală, aceasta se datoreşte societăţii, care-i scurtează faza de trecere dela sălbăticie la civilizaţie. Un copil, izolat de omenire, cum ar parcurge singur secolele de evoluţie ale omenirii, dela animalitate până la starea infloritoare a culturii din timpul lui ?

## VII.

Cînd să se înceapă cultura omului ? Cultura omenească poate, ba chiar trebue să se înceapă din prima fază a vieţii, ca să se poată realizà pe deplin, fiindcă atunci impresiile pătrund mai adânc şi mai deosebit [1]).

Şi cine să facă educaţia ?

COMENIUS caută să întemeieze, prin argumente necesitatea instituţiilor de educaţie, necesitatea şcolilor. Admite, negreşit, că datoria de a dà

[1]) Cap. VII.

educaţie copiilor ar cădeà, de drept şi natural, în sarcina părinţilor. Dar, când părinţii nu sunt pregătiţi pentru o sarcină atât de grea şi delicată — ceia ce nu e rar — cum să laşi pe seama lor o întreprindere de o însemnătate socială aşà de mare? Dacă pentru trebuinţe mai secundare ne ducem la specialistul ce posedă mijlocul satisfacerii lor, cum să nu ne ducem, când e vorba de educaţia copiilor, la cei ce au profesiunea de a educà, la învăţători, profesori?

Intreaga tinerime să fie încredinţată şcolii.

Două idei principale găsim formulate: 1) Instrucţie pentru toţi, aproape cu caracterul obligativităţii. Să nu rămână fiinţă omenească fără putinţa de a devenì om în adevăratul înţeles al cuvântului.

2. Instrucţia pentru toată tinerimea de ambe-sexe. Atinge deci o chestiune ce, pentru timpul lui, cereà desigur mult curaj şi iniţiativă de gândire: putinţa învăţăturii egale pentru femei şi pentru bărbaţi. Chestia, dacă sexul femeiesc poate fi admis la studii ştiinţifice, e tratată de COMENIUS, în capitolul IX, şi deslegată în mod afirmativ. Între alte argumente aduse e că «şi femeia are dispoziţii fireşti pentru înţelepciune, ba încă uneori mai pronunţate decât noi». Relevează spiritul de aplicaţie al femeii, statornicia ei la muncă.

COMENIUS se ocupă apoi de organizarea şcolilor şi arată că «până azi n'au existat şcoli, cari să corespundă scopului lor». După o privire critică asu-

pra şcolilor din timpul său dovedeşte [1]) că şcolile pot deveni mai bune, şi cu această chestie intră în problemele speciale ale Didacticei.

Ce condiţii trebue să îndeplinească şcolile ca să fie bune?

Să se conformeze ordinei naturei. Un principiu ce merită să fie reţinut, fiindcă revine la COMENIUS în tot restul didacticei sale.

Să observăm, însă, spre a nu face confuzie, că COMENIUS înţelege altfel conformarea cu natura, de cum a înţeles-o mai târziu J. J. ROUSSEAU. Acesta se raportă mai mult la natura subiectivă a copilului; cerea să alegem cunoştinţele de comunicare şi calea de urmat în comunicarea lor orientându-ne după legile spiritului, după legile naturei subiectului ce vrem să dezvoltăm.

COMENIUS altfel concepe noţiunea conformării cu natura, anume: Conformarea cu natura lucrurilor în genere, cu procedeurile forţelor naturei obiective. Din modul cum procedează fiinţele ce se supun instinctului, într'o ordine de activitate asemuită cu opera educatorului, pedagogul să ia sugestii pentru procedările sale didactice.

Vom vedeà în prelegerea următoare, cu câtă isteţime ingenioasă utilizează COMENIUS analogiile naturii pentru stabilirea principiilor didactice şi normelor sale pedagogice.

[1]) Cap. XIII.

## PRELEGEREA XIV

# „DIDACTICA“ LUI COMENIUS

I. Scopul didacticei şi rezultatele la cari tinde.

II. Cât poate educaţia? Tipurile elevilor alcătuite din combinarea câtorva calităţi naturale. Dificultăţile prezintate de constituţia firească se pot combate cu ajutorul artei.

III. Arta didactică. E nevoe de dânsa. Problemele principale ale didacticei. O chestie prealabilă sănătatea. Determinarea cunoştinţelor de învăţat. Momentul psihologic pentru prinderea cunoştinţelor. Pregătirea spiritului pentru apercepere. Ascuţirea judecăţii.

IV. Principiile necesare pentru prelungirea vieţii. Intrebuinţarea justă a timpului. Ritmul muncei şi al recreaţiei.

VI. Chestiile controversate să nu se dea copiilor. Deosebirea între învăţământul secundar şi superior. Pericolul discutării manualelor în clasă, înaintea elevilor. Precauţii de luat.

## I.

Ca să deştepte interes pentru studiul Didacticei, COMENIUS începe cu o făgăduinţă, arătând scopul acestei ramuri a pedagogiei şi rezultatul la care tinde.

Noi promitem, zice el, o ordine de lucruri prin care să se realizeze următoarele rezultate:

1. Toată tinerimea — esceptând numai pe cea lipsită de inteligenţă — să fie instruită;

2. Instruită în astfel de lucruri ce fac pe om înţelept şi pios;

3. În aşà chip, încât aceà cultură să fie o pregătire pentru vieaţă;

4. Aceà cultură să se poată dà nu cu bătaie, nu cu asprime sălbatică, nu cu vreo siluire, ci în chip blând, dulce; să progreseze ca dela ea însăşi.

5. Acea cultură să nu ducă la erudiţie aparentă, ci să deà ştiinţă adevărată, temeinică.

6. Şi ştiinţa să fie dată în mod lesnicios.

Apoi ridică însuşi câtevà obiecţii, din cari una mai principală. «Promiţi preà mult, mi se va spune, fiindcă nu vei puteà să instrueşti pe toţi aşà; căci nu din orice lemn se poate face un Mercuriu, se poate tăià un zeŭ». E adevărat că nu din orce om se poate face un geniu, dar din orce fiinţă omenească se poate face un om, dacă i se dezvoltă toate facultăţile spre a se folosi de ele pentru scopul fericirii lui şi pentru indeplinirea rolului său în societate.

Cu această ocazie COMENIUS tratează arzătoarea chestiune de principiu:

## II.

### Cât poate educaţia asupra omului?

Răspunsul său arată cât de circumspect funcţionà

instinctul lui pedagogic, care-l făceà să vadă şi posibilitatea educaţiunei, dar şi dificultăţile ei. El împarte pe şcolari în mai multe categorii:

A) Inteligenţi.

B) Incetinei în mersul inteligenţei.

C) Supuşi ori C' îndărătnici.

D) Curioşi ori D' indiferenţi.

E) Aplicaţi la lucrări manuale, mecanice.

Din combinarea acestor calităţi alcătueşte deosebite tipuri. Primul tip ar fi rezultatul combinării inteligenţei cu supunerea şi cu curiozitatea. Deci I) A + C + E, tipul cel mai complect, cu urmările cele mai bune.

II) Inteligenţa + Incetineala + Supunerea, adică A + B + C, un tip care, deşi încetinel, dar inteligent şi dispus să se supună ori cărei îndrumări. Asupra acestora, de ordinar, se înşală judecata profesorului, care nu-i apreciază just dela început. Incetineala minţii se ia drept prostie. Inteligenţa lor, în realitate, merge încet, dar sigur, înainte.

III) Inteligenţă + curiozitate + îndărătnicie, adică: A + D + C', tipul cel mai neplăcut profesorilor. Din aceştia ies adesea elemente excepţionale în bine sau rău, după calea pe care-s îndrumaţi. COMENIUS aminteşte exemplul lui Temistocle, căruia dascălul i-a zis că din el va eşi un mare om, ori o mare pacoste pentru societate.

IV) Un alt tip rezultă din combinația: încetinelei cu supunerea și curiozitatea, adică B + C + D. Cu aceștia poți ajunge la rezultate destul de însemnate, dacă știi să-i îmboldești la muncă.

V) Cu încetineii la minte, indiferenți la carte, și avînd dispoziții pentru lucrări manuale, adică produși ai combinației B + D′ + E, se poate face ceva, numai dacă nu vor fi încăpățânați, dacă vor fi supuși.

VI) In fine, categoria VI-a, rezultată din combinația B × C′, adică proștii încăpățînați. Din aceștia nu poți scoate absolut nimic.

In clasificarea diferitelor tipuri de elevi propusă de COMENIUS ne interesează mai ales spiritul pozitiv și circumstanțiat al pedagogului, care vede natura lucrurilor în detaliile ei concrete, nu în abstracția impusă de o doctrină. COMENIUS își dă seama de toate dificultățile de cari se poate lovi un educator; nu cade în greșala lui HELVETIUS, ce credeà că poate duce la acelaș bun sfârșit pe orice copil și că toate deosebirile dintre oameni se datoresc numai educației. COMENIUS admite dar existența unor deosebiri inițiale, de organizație; admite dispoziții înnăscute ce se opun activității educatorului, îngreuindu-i sarcina, împedicându-l în mersul lui către ideal, defecte ce se prezintă ca un fel de boală și, prin urmare, trebue să fie combătute prin mijloace

speciale. Şi crede că cele mai multe se pot învinge cu ajutorul artei.

In ce constă acea artă?

## III.

Ca să alcătuim arta didactică, trebue să ne luăm dupa natura lucrurilor, să ne inspirăm din analogia procedărilor naturii. Iată marele său principiu fundamental.

Mai întâiu, trebue o artă didactică? Ce răspuns ne sugerează procedările naturii?

Dacă se încredinţează o grădină unui om nepregătit pentru îngrijirea ei, câte plante şi flori nu vor dispăreà din neştiinţa, neprevederea, nepriceperea îngrijitorului ce nu cunoaşte arta de a le cultivà? Dinpotrivă, prin îngrijirea unui horticultor, tot ce împiedecă creşterea, dezvoltarea, înflorirea şi rodirea plantelor se va depărtà; cunoscătorul va şti ce foloseşte şi ce vatămă fiecărui soiu de vegetaţie, va şti obiceiurile şi trebuinţele, lipsurile şi apucăturile, boalele şi leacurile lor.

Tot aşà şi când e vorba de cultura oamenilor.

Mijloacele de dezvoltare trebuesc imitate, după analogiile luate din activitatea naturii. Aşà s'a procedat totdeauna, când a fost vorba de a se întemeià o artă, bunioară a navigaţiei. Omul a observat cum pluteşte peştele în apă, ce mişcări face, ca

să înainteze, şi pe acel principiu şi-a format şi el vasele plutitoare, luntrile, corăbiile.

Negreşit, pe noi nu ne interesează atât exactitatea comparaţiei, cât principiul pe care se bazează COMENIUS.

«Din mâna naturii, zice el, citând pe CICERON, omul nu se poate niciodată rătăci». In toată *Didactica magna* e călăuzit de această credinţă.

COMENIUS împarte întreaga artă didactică în următoarele părţi principale, depinzând logic unele de altele.

1. Pentru ca omul să înveţe cele ce-i trebuesc, e necesar mai întâiu să-i dai putinţa şi mijloacele de a-şi asigură existenţa şi prelungirea vieţii. Cea dintâi chestie, care s'ar puteă numi prealabilă, e deci îngrijirea de sănătate, de tăria fizică.

2. Sunt multe lucruri ce se cunosc şi se pot învăţa, dar viaţa e scurtă şi ştiinţa e mare. Trebue să ştii să-ţi măsori proporţional aceşti doi factori: pe de oparte să lungeşti viaţa, pe de alta să alegi din cunoştinţe pe cele demne de cunoscut.

Deci în al doilea rând: mărginirea materiei de cunoscut în ştiinţă.

Alte puncte esenţiale de luat în consideraţie sunt:

3. Pândirea momentului favorabil pentru achiziţia cunoştinţelor.

4. Deschiderea minţii, ca să prindă repede ceeace trebue să cunoască.

5. Ascuţirea judecăţii, pentru ca să se poată învăţă temeinic.

## IV.

COMENIUS, desvoltând primul punct: principiile necesare pentru prelungirea vieţii, arată că viaţa nu-i aşă de scurtă în sine, cum şi-o scurtează omul singur prin neiscusita împărţire a timpului de muncă şi de repaos. De altfel viaţa, cât de scurtă am spune că este, e suficientă ca să realizăm lucruri miraculoase. CHRIST, ALEXANDRU CEL MARE n'au trăit mult.

Cu ocazia aceasta COMENIUS dă sfaturi pentru înlăturarea boalelor, pentru higiena nutriţiei; stabileşte ritmul muncii şi al repaosului, întrebuinţarea justă a timpului de muncă.

Sfatul din urmă, pe deplin urmat în ţările unde cultura a prins rădăcini adânci, mai are nevoie să fie repetat pentru ţările semiculte, unde cele două funcţiuni ale unei vieţi normale — munca şi repaosul — se cam amestecă, merg fără ordinea ritmului normal. Pe de o parte, nu prea se ştie, la oraşe, când e timpul de odihnă şi cum să se întrebuinţeze pentru recreaţie; pe de altă parte, timpul, ce pare a fi destinat numai muncii, e întrerupt de pauze ce au tot caracterul unei perderi de timp.

In Orient, şi încă în ţara noastră chiar, omul nu ştie să petreacă, să se recreeze, după cum nici metoda de muncă nu-i destul de perfecţionată.

Să se compare în această privinţă, viaţa din capitala regatului nostru, bunioară, cu aceia din Berlin sau Viena. Ce riguroasă despărţire şi deosebire, la acestea, între orele de muncă şi cele de recreaţie! Dumineca, sărbătoarea, lozinca generală este petrecerea, veselia, pentru fiecare, după treapta sa şi după dezvoltarea sa intelectuală. Dacă vremea-i frumoasă, stradele, grădinile, parcurile, gem de lume; tramvaiele, omnibusele, trăsurile, trenurile cară afară din oraş, la câmp, la pădure pe excursionişti. Cântecul şi râsul însenineză viaţa şi natura pentru toţi.

Observaţi în special ritmul vieţii universitare. Studenţii, în orele regulate de cursuri, de muncă încordată, sub toate formele — audiare de prelegeri, exerciţii şi lucrări seminariale — sârguitori şi disciplinaţi, luând note, discutând, ţi s'ar părea că nu ştiu ce-i gluma şi zburdarea veselă a tinereţei. Dar ei şi-au organizat şi viaţa de distracţie, ca a doua parte indispensabilă a ritmului unei vieţi normale, şi au organizat-o tot aşă de regulat ca şi munca. Societăţile lor, în cari se petrece, se cântă, sunt numeroase. Distracţiile, adesea însoţite de instrucţie, prin conferinţe şi discuţii, stau la îndămâna orcui simte nevoie de ele. Uşurinţa de a pătrunde în o sală de teatru, de concert, li se dă prin dispoziţii publice administrative, aşă că, chiar în timpul săptă-

mânii, orele zilei sunt împărţite între ocupaţii riguroase ziua şi distracţii intelectuale seara.

La profesorii de universitate aceeaşi riguroasă împărţire a muncei şi distracţiei. În orele de muncă *Herr Professor* e inabordabil; numai în zilele şi ocaziile acordate vizitelor, în *Sprechstunden*, te poţi apropià şi vorbì cu harnicul muncitor pe tărâmul ştiinţific. În alt timp uşa nu ţi se deschide pentru nimic în lume. Dar nici nu s'ar încercà nimeni să-l deranjeze atunci. Respectul muncii intelectuale a intrat în moravuri.

## V.

După-ce se îndeplineşte condiţia alternanţei ritmice a muncii şi repausului, «*Didactica*» lui COMENIUS prevede alte cerinţe. Arată mai întâi *condiţiile generale de a instruì*, şi anume:

Cum trebue să înveţi, ca să înveţi sigur şi cu rezultat definitiv. Pentru aceasta, el pune câteva principii.

a) *Să nu se facă nimic la timp nepotrivit.* Natura, în procedările sale, iea totdeauna seama ca timpul să se potrivească cu funcţiunea, cu operaţia la care se dedă. După natură s'a luat grădinarul, când a găsit că trebue să se planteze primăvara şi nu iarna. Ca aplicare didactică, ar urmà că şi cultura omului să înceapă în primăvara vieţii, în copilărie; şi asemenea, că orele de studiu cele mai

potrivite pentru o spornică activitate intelectuală sunt cele de dimineaţă; şi că tot ce se învaţă, să se dea treptat după vârstele omului.

b) *Natura îşi prepară mai întâiu stofa, materia, şi apoi face din el forma.* Astfel procedează şi arhitectul, ce caută mai întâiu materialul şi apoi face construcţia. Ca aplicare didactică, urmează că limbile să nu se înveţe din gramatică, ci dintr'un scriitor potrivit. Regulele să fie extrase din exemple.

c) *Natura începe, în operaţiile ei, cu generalul şi apoi trece la particular.*

Un exemplu tipic. Când natura voeşte, bunioară, să facă dintr'un ou o pasăre, nu procedează astfel: să facă întâiu un cap întreg, apoi membrele, etc.; ci formează conturul general al fiinţei, în care toate organele sunt schiţate sub formă vagă; apoi treptat-treptat fiecare organ se accentuează şi iea forma definitivă, specială, în totalitatea unitară a corpului, ce a fost conceput în liniamente generale.

Tot aşà şi arhitectul, face întâiu planul general, schiţa construcţiei, şi apoi începe să precizeze părţile.

În didactică, deci ca în toate artele, să se înceapă să se deà mai întâiu cunoştinţele generale şi apoi să se treacă dela aceste date fundamentale, la particularităţi, la detalii, la excepţii.

d) *Natura nu cunoaşte sărituri.* În toate procedează prin trepte, gradat. Astfel procedează natura în formarea pasării, căci nu permite puiului să iasă din ou înainte de a se fi format complect; apoi, după

ce a eşit pasărea, nu sileşte pe puiu să zboare înainte de a-i fi crescut aripile; după-ce i-au crescut puţin aripile, nu-i alungat din cuib, înainte de a puteà să zboare, etc.

După această pildă a naturii să ne luăm şi în învăţământ. De aceia, ca aplicaţie, se dispune totalitatea studiilor în clase, aşà ca cele mai de jos să servească minţii ca pregătitoare pentru cele următoare. Pe acest principiu se împarte munca succesiv pe ani, luni şi zile, aşà ca rezultatul muncii unei epoce să servească de pregătire pentru munca epocii următoare.

e) *Nu trebue să se oprească educatorul din opera sa, până ce nu a terminat-o.* Natura, când începe o lucrare, o duce totdeauna la sfârşit.

*Aplicaţie:* Când a intrat unul în opera de cultură a unei instituţii de educaţie, trebue să fie ţinut până când se îndeplineşte opera în părţile ei esenţiale, până ce se scoate din el un om cult, cu bune moravuri şi pios. Pentru aceasta, munca să fie fără întrerupere, atât din partea factorilor constitutivi ai instituţiei, cât şi din partea celor încredinţaţi ei. Altfel opera instituţiei va fi compromisă. Cei ce părăsesc operaţiile de pregătire ale unei astfel de şcoli nu es cu calităţile ce stau în intenţia instituţiei, calităţi puse ca ţintă obligatoare de îndeplinit, şi deci ca raţiunea ei de a fi.

f) *Natura evită cu îngrijire ceeace-i vătămător operei sale.*

## VI.

Aici COMENIUS atinge o chestie cu oarecare importanță practică și astăzi, la noi. Este o nebunie, zice el, să pui înaintea copiilor, încă dela începutul unei științe, chestii controversate și discutabile, fiindcă prin aceasta se zdruncină credința și încrederea în știință. Mai târziu, când inteligența s'a format, când cunoștințele s'au asimilat cu siguranță în spirit, atunci da, chestiile controversate pot fi propuse, sunt chiar potrivite pentru întreținerea spiritului de cercetare, pentru stârnirea curiozității mintale. Din acest punct de vedere, e deci o deosebire fundamentală între învățământul secundar și cel universitar. In cel d'întâiu, să se spună numai cunoștințele în deobște admise, sau cari au obținut sufragiul majorității oamenilor de știință. Pentru învățământul superior se recomandă riguros, din potrivă, ca chestiile controversate să fie ventilate, ba chiar chestiile ce se credeau sigure să fie puse în discuție, fie spre a se vedeà temeiurile pe cari se sprijină, fie spre a le căutà alte temeiuri mai solide, or spre a le înlătură ca nesigure.

COMENIUS zice, în legătură cu aceasta, că copiii să n'aibă alte cărți decât acele potrivite pentru clasa lor; și cărțile să fie astfel alcătuite, încât să steà în acord cu adevărul și morala. Dar se întâmplă cazuri, în special în învățământul secundar, când pro-

fesorul, deşi singur şi-a ales şi recomandat manualul, are vederi deosebite de ale autorului. Şi atunci eruditul dascăl nu se poate oprì dela plăcerea de a discută, mai mult sau mai puţin academic, în faţa copiilor, cu autorul absent şi de a respinge, totdeauna cu *succes*, părerile cărţii, în aplauzele minorilor. Apoi, după-ce a fumat triumfător în cancelarie o ţigară, pleacă încântat că a dovedit copiilor că ştie mai mult decât buchea cărţii. Ce-i pasă eruditului dascăl, că vanitatea lui duce pe copii la un pericol educativ: neîncrederea în ştiinţă? E desigur o problemă delicată, să ştie un profesor serios, cum să procedeze când manualul ales ar aveà oare-cari defecte, spre a nu lăsà nici copiilor în minte greşelile cetite, dar nici a le zguduì încrederea în ştiinţa cărţii lor de şcoală. E o simplă chestie de bun simţ amestecată în o procedare didactică, chestie ce nu se poate reglementà, căci bunul simţ nu se reglementează.

După această recomandare, COMENIUS trece la alt principiu însemnat: C u m s ă s e î n v e ţ e m a i u ş o r?

# PRELEGEREA XV

## COMENIUS.

### (DIDACTICA)

I. Mijloacele propuse de COMENIUS pentru uşurarea învăţământului.

II. In contra supra-încărcării. Intuiţia şi utilitatea cunoştinţelor.

III. Preocupări metodologice comune tuturor obiectelor. Dezvoltarea spontaneităţii mintale prin euristică. Practicitatea învăţământului. Umanizarea lui. Corelaţia studiilor.

IV. Temeinicia învăţământului. Condiţii pentru realizarea ei.

V. Ce însemnează recomandaţia lui COMENIUS, ca totul în învăţământ, să crească din rădăcinile sale naturale. Studiul din carte şi din intuiţie directă. Problema corelaţiei studiilor întrevăzute de COMENIUS.

VI. Problema învăţământului colectiv, în instrucţia publică. Avantajele numărului mare de elevi, după COMENIUS. Condiţia de îndeplinit, ca învăţământul să reuşească, adresându-se la mai mulţi deodată. Cum se deşteaptă şi întreţine atenţia.

VII. Didactica specială. Câte-va principii metodologice relative la predarea ştiinţelor şi artelor.

VIII. Indeletnicirile să se înveţe din practică, nu din comunicare de reguli şi formule. Aplicaţii la studiul limbilor vii; la retorică.

IX. Schiţă de organizarea şcoalelor, după COMENIUS.

## I.

Problema centrală a didacticei stă în căutarea mijloacelor de uşurare a studiilor, astfel ca achiziţia cunostinţelor să se facă în mod plăcut şi educativ. Care-s mijloacele propuse de COMENIUS pentru uşurarea învăţământului? Acesta este al doilea punct esenţial, după cel dezvoltat în prelegerea trecută. Vom extrage principiile cele mai de seamă, ce se pot susţine şi astăzi şi le vom expune cam în ordinea în care le enumeră însuşi COMENIUS.

1. *Să se înceapă învăţământul înainte de a se fi pervertit inteligenţa.* Dacă se îngreuiază viaţa, cu vârsta, spiritul nu e aşă maleabil, devine rigid; mişcările lui se conduc şi se pornesc mai anevoe.

2. *Să se pregătească spiritul prealabil pentru ideile ce se vor propune.* Să se formeze adică organul aperceptiv. Când dai cunoştinţe, fără să ai pe ce să le sprijineşti şi de ce să le legi în mintea copiilor, e cum ai asvârli sămânţa în nisip.

3. *Să se procedeze dela tot la părţi, dela general la particular.* Să nu se înceapă cu detaliile, ci să se arunce mai întâiu o privire generală asupra obiectului.

COMENIUS indică o dispoziţie a obiectelor de studiu într'un fel de stratificaţie concentrică, în care să se găsească cunoştinţe de deosebite ordine de lucruri din ce în ce mai aprofundate. Mai întâiŭ noţiuni sumare, superficiale despre tot ce trebuie

să ştie omul, ca în învăţământul primar; apoi aceste cunoştinţe mai detaliate, mai circumstanţiate, ca în învăţământul secundar inferior; în fine o circumstanţiare pe o scară mai întinsă, ca în cel superior. Deci cercuri concentrice de cunoştinţe dela învăţământul primar la cel superior, pe baza principiului de a procedà dela general la particular.

4. *Să se procedeze dela uşor la mai greu.*

5. *Să nu se îngreue inteligenţa prin prea multe cunoştinţe.* O preîntâmpinare prevăzătoare în contra surmenajului, de care s'au plâns atâta epocele ulterioare.

6. *Să se progreseze încet.*

7. Să nu se sleiască niciodată forţele spirituale: *Omnia sponte fluant, absit violentia rebus*».

8. *Să se prezinte totul în intuiţie.*

9. Să se predeà *toate cunoştinţele după aceiaşi metodă,* pe cât posibil.

II.

Pentru stabilirea fiecăruia din aceste principii, COMENIUS recurge la exemple luate din procedarea naturii; arată neajunsurile abaterilor în practica şcoalei, şi cum trebuie să se urmeze în şcoală, spre a se conformà metoda didactică cu a naturii.

Citez, pentru întărirea recomandării de a se feri de surmenaj, următorul aforism: «Se procedează nebuneşte, când profesorul se sileşte să înveţe pe

copii nu atât cât pot facultăţile lor mintale, ci cât ştie el».

Interesante sunt îndemnurile lui de a prezentà lucrurile în intuiţie şi de a invederà utilitatea lor. Acestea dau didacticei lui COMENIUS caracteristica modernităţii. Recomandarea de a arătà utilitatea lucrului e cu deosebire demnă de reţinut şi de asociat cu numele marelui pedagog, ca una din cele mai potrivite procedări pentru deşteptarea curiozităţii şi întreţinerea interesului. Când se zăreşte utilitatea practică a unei cunoştinţe, se trezeşte în cel ce studiază un interes material, care se adaugă la puterile de încordare ale atenţiei, pe lângă interesul pur teoretic.

Dacă COMENIUS s'ar fi pătruns şi de ideia de a experimentà asupra lucrurilor, nu numai de a le observà în intuiţie, şi mai ales de ideia de a le mânui, cu voinţa lămurită de a le utilizà, adaptând ştiinţa la viaţă, atunci caracterul modernităţii ar fi fost şi mai accentuat.

## III.

Ce înţeles are recomandarea de a tratà toate ştiinţele cu aceiaşi metodă?

COMENIUS stăruieşte asupra inconvenientului isvorât din deosebirea de metodă în predarea diferitelor obiecte. Negreşit, e uşor de susţinut că nu toate ştiinţele pot fi tratate în acelaş mod; dar sunt prin-

cipii didactice comune tuturor, în predarea tuturor ştiinţelor, şi de cari trebue să se ţină seamă. Bunioară, preocuparea de a deşteptà atenţia, interesul, prin stimularea activităţii spontane a spiritului elevilor, se poate recomandà ca o procedare generală în didactica tuturor ştiinţelor, chiar acelor cu caracter expozitiv, cum sunt ştiinţele istorice; căci şi acì, după expunerea faptelor, se pot cere consideraţii asupra cauzelor şi urmărilor lor, sau asupra caracterelor personale istorice. Prin aceasta se ajută la exercitatea şi disciplinarea facultăţilor mintale. Cu atât mai mult se poate întrebuinţà procedarea euristică în ştiinţele matematice, în ştiinţele de observaţie şi experiment.

Astfel uniformitatea metodei diferitelor obiecte de studiu, pe baza unor principii psihologice şi educative generale, nu e o cantitate neglijabilă.

Acelaş lucru, ce s'a spus despre principiul desvoltării spontaneităţii mintale, se poate spune şi despre preocuparea generală de a deşteptà interesul practic ce se găseşte în toate ştiinţele. A pune în evidenţă acest punct de interes practic la diferitele obiecte de studiu însemnează iarăşi a uniformizà procedarea didactică a lor, din acest punct de vedere, deci a alcătuì metoda generală în predarea tuturor ordinelor de cunoştinţe.

Când cerem, apoi, să se caute în învăţământul secundar a se formà, înnobilà şi armonizà sentimentele, a se deşteptà şi întări spiritul de solida-

ritate omenească, a se adânci şi înălţà sentimentul de iubire de ţară, a se educà inima prin cultura minţii, a se încălzì sufletul prin luminarea inteligenţei, a umanizà ştiinţa şi învăţământul, a se înfrumuseţà viaţa prin radiarea sentimentului estetic şi religios; când cerem aceasta, dela toate obiectele de studiu, pe cât posibil, nu suntem oare tot în acord cu dezideratul lui COMENIUS de a uniformizà învăţământul? Şi nu e tot aşà, când stăruim asupra principiului didactic al corelaţiei studiilor? [1])

IV.

Alt principiu esenţial al *Didacticei* e temeinicia învăţământului. Pentru realizarea lui, COMENIUS pune de asemenea câte-va deziderate. Le expunem mai întâiu în rezumat, vom relevà apoi pe cele mai importante:

1. *Pentru ca învăţământul să fie temeinic, să nu se vorbească decât de lucruri, al căror folos pentru viaţă se vede.*

2. Când se aleg aceste ştiinţe folositoare, *să nu se omită nici una din ele şi nici un element constitutiv.*

3. Să se pună la fie-care din ele *o temelie si-*

[1]) Să se vază **Cursul de Pedagogie**, 1899, mai ales în partea din urmă: *Didactica.* Modalitatea aplicării în practică a acestor principii în *Două Rapoarte* şi în *Principiile educaţiei moderne şi funcţiunea Seminarilor pedagogice universitare.*

*gură, adâncă, şi pe ea să se construiască tot edificiul de cunoştinţe.*

Tot ce vine în urmă, să se razeme pe ce a fost spus dejà; tot ce stă în reciprocă legătură logică, să se pună în raporturi văzute. Totul să se coordoneze după raporturile sale cu alte cunoştinţe şi cu limbajul: totul să se fortifice prin exerciţii continue.

Când, astfel, cunoştinţele date vor fi folositoare; când se va construi sistemul de cunoştinţe aşà, încât cee-ce se spune să servească de temelie la ce urmează; când legăturile stabilite se vor accentuà prin exerciţii, — atunci se va realizà un învăţământ solid, temeinic.

## V.

Intre recomandările lui COMENIUS unele merită să fie relevate, fie pentru importanţa lor, fie pentru modul cum sânt susţinute. Astfel principiul: totul să crească din rădăcinele sale proprii, ca şi în natură. Care-i rădăcina din care trebue să sugă hrana arborele întreg al cunoştinţei? Poate din simpla expunere a principiului şi din comparaţia explicatoare a arborelui, nu se vede raţiunea sfatului didactic; dar când punem şi formulăm principiul astfel: că toate cunoştinţele trebuesc extrase şi întemeiate pe directa intuiţie a naturii lucrurilor, nu din cărţi, găsim şi ingeniozitatea comparaţiei şi deosebirea fundamentală a lui COMENIUS de pedagogia dominantă a timpului său.

El face următoarea observaţie critică: Mai nimeni nu învaţă fizica prin intuiţie şi experienţă, ci din-tr'un text al lui ARISTOT ori al altuia. Aceasta e o procedare greşită. Ceiace trebue să se facă, este ca «oamenii să înveţe, nu din carte, ci din natură, observând cerul, pământul, plantele, etc.».

Cel ce capătă cunoştinţele din cărţi, nu din observaţie directă, e comparat de COMENIUS, în mod original şi plastic, cu un pom împodobit cu flori şi frunze streine, ca la festivităţi ocazionale. Toate acele flori artificiale cad negreşit imediat la cea d'intâi clătineală, ba cad dela sine fără nici o osteneală, ca streine de substanţa vitală a arborelui, şi lasă arborele despoiat şi gol, lipsit de ornamentaţia lui firească, ce ar fi trebuit să crească din chiar forţele lui interne. Astfel şi cunoştinţele luate din studiul abstract al cărţii, iar nu din contactul intim cu natura lucrurilor, rămân ca nişte achiziţii adventive, cari se scutură uşor la cea mai uşoară adiere, şi se pierd fără pagubă, după cum au fost memorate fără folos.

Recomandaţia lui COMENIUS de a stabili temeinicia învăţământului pe intuiţie şi pe contactul cu lucrurile, poartă, de sigur, încă destul de pronunţat caracterul modernităţii. Nici azi n'a pătruns definitiv în practica şcolară această povaţă elementară a pedagogului secolului al XVII-lea.

Merită de asemenea să ne atragă atenţia reco-

mandaţia ca toate cunoştinţele să steà în legătură organică unele cu altele.

Este, în fond cam aceiaşi cerinţă ce o formulăm în didactica modernă: de a se stabili raporturi de corelaţie între cunoştinţele predate elevilor de atâţia profesori speciali [1]). Cunoştinţele predate de atâţia specialişti, cu metode deosebite, uneori cu vederi deosebite, rămân atât de izolate în mintea elevilor, încât par a formà atâtea unităţi intelectuale deosebite, câte obiecte de studiu sunt în programa şcoalei; iar profesorul se mândreşte, când reuşeşte să deà obiectului său special putere absolut absorbantă şi esclusivă asupra minţii elevilor, considerându-se specialitatea sa ca o forţă didactică de sine stătătoare.

Să ceri, însă, stabilirea de legătură între cunoştinţi e uşor, dar e totuşi o problemă din cele mai grele în învăţământul secundar. Cum să se realizeze aceasta, când profesorii se succed, fără să ştie fiecare despre ce şi cum au tratat colegii? In ce sens şi în ce mod ar puteà să-şi lege fiecare cunoştinţele predate de el cu cele expuse de colegi? Iată o problemă ce ne preocupă în practică şi azi. E destul pentru COMENIUS că a întrevăzut-o şi ridicat-o. Şi din acest punct de vedere dar merită să fie considerat ca întemeietorul didacticei moderne.

[1]) I. GĂVĂNESCUL, **Cursul de pedagogie,** partea III, p. 342.

## VI.

Întemeietorul didacticei moderne atingeîn fine o chestie de o însemnătate, aş puteà spune *prealabilă*, pentru învăţământul public. Meritul istoric al lui Comenius este că abordează pentru prima oară, cu conştiinţa deplină de greutăţile ei, chestia îngrijitoare şi azi de a şti ie dacă e posibil şi cum să educi şi să instrueşti, în acelaş timp, un număr mare de copii.

E uşor să creşti, să înveţi şi să formezi un singur copil, şi să ai succes, practicând învăţământul individual. Pedagogii, mai toţi până la COMENIUS, ca RABELAIS, MONTAIGNE, după ei, LOCKE, ROUSSEAU, când meditează asupra problemelor educaţiei, vorbesc de mijloacele de a influenţà mintea şi inima unui singur copil; nu-şi pun înainte necesitatea perplexă de a instruì şi educà deodată mai mulţi copii, cu deosebite aptitudini intelectuale, cu predispoziţii morale diferite, în natură şi grad. Cum să-i stăpâneşti pe toţi, cum să-i conduci pe toţi la acelaş ideal înalt omenesc? Cum să-i înveţi pe toţi, cum să-i faci pe toţi mai buni? COMENIUS se simte forte să deà metoda sigură a învăţământului colectiv.

Se ştie că una din scuzele profesorilor, când nu reuşesc în opera lor didaetică, e cauza numărului prea mare de elevi. Ei bine, COMENIUS susţine că o clasă populată de 100 de copii nu-i prea numeroasă, şi poate fi condusă şi instruită cu succes,

dacă se realizează anumite condiţii. Ba el chiar descoperă avantajele numărului mare de elevi:

*a)* Cânt sunt mulţi, fiecare vede o parte din natura lucrului de care se vorbeşte: şi, aceste vederi parţiale combinate, complectează felurile de a privi lucrul din toate punctele de vedere;

*b)* Dispoziţiile didactice şi forţele mintale ale profesorilor în faţa unei şcoli populate se amplifică. se multiplică, se intensifică. Aşa că parcă, în funcţiune de numărul ascultătorilor, ar creşte şi puterile sufleteşti didactice ale dascălului.

COMENIUS nu cercetează însă mai deaproape, dacă puterile sufleteşti ale dascălului sunt suficiente ca să *educe* nu numai *să instruiască* o clasă de 100 elevi, dând fiecărui elev atenţia necesară pentru cunoaşterea şi formarea individualităţei lui speciale.

Care-i întâia condiţie de îndeplinit pentru ca să se poată realiză cu succes învăţământul, când se propune la mai mulţi deodată? Întâia condiţie e ca să se poată deşteptă şi întreţine «lumina de care se serveşte spiritul spre a vedeà lucrurile». După cum în întuneric trebue să aprinzi o lumină ca să zăreşti lucrurile, tot aşa trebue să trezeşti atenţia, s'o întreţii, ca să înlesneşti spiritului vederea şi prinderea ideilor.

Pentru deşteptarea atenţiei, COMENIUS recomandă câteva condiţii;

1. Aceia ce se comunică în învăţământ, să aibă

caracterul de a fi plăcut şi folositor. Adică, să deştepte interesul. Aceasta e de altminteri condiţia psihologică esenţială a atenţiei.

2. Să se pună întrebări ascultătorilor asupra lucrurilor şi cunoştinţelor ce li se dă. Profesorul să nu peroreze în monoloage elocuente şi savante, ci să se apropie de mintea copiilor, să se pue în comunicaţie cu ea întrebându-i.

3. Să se prezinte lucrurile în faţa simţirilor, prin intuiţie. Escitaţia trezeşte astfel puterea de observaţie şi atenţie.

Câteodată, zice COMENIUS, profesorul se poate întrerupe din explicaţie şi să ceară elevilor să repete propoziţia spusă, să-i întrebe pe ce cale a ajuns la ea, etc. Aceasta deprinde pe elevi să fie atenţi.

La sfârşit, recomandă, în altă parte a operei sale, să se pună un elev să rezume ce a învăţat şi să i se dea voe să facă întrebări profesorului asupra părţilor ce-l interesează.

Cum se cunoaşte că COMENIUS şi-a alcătuit pedagogia după principiul pus tot de el: ca toate ideile să crească din contactul cu natura! Nu din cărţi şi din reflexiuni abstracte, ci din practica directă a educaţiei i-au crescut convingerile lui teoretice, organizându-se în sistem de gândiri. Pedagogul teoretic şi practic s'a ajutat cu succes unul pe altul, în acord norocos desăvârşit.

## VII.

Să trecem dela recomandările generale, la *Didactica specială.*

Tocmai acest adaus însemnat, deşi final, didactica specială, ne arată pe COMENIUS ca un întemeetor al unui sistem didactic, nu numai ca un inspirator de poveţe practice, sau chiar de principii raţionale fără legătură unitară între ele. COMENIUS, în partea specială, aplică principiile generale la anumite ordine de cunoştinţe din şcoli.

Se ocupă în scurt de didactica ştiinţelor în genere şi de didactica artelor. Prin arte nu trebue să înţelegem numai artele frumoase, dar orice îndeletnicire practică, fie musculară, fie mintală, întreprinsă prin realizarea unei puteri asupra naturei, pentru mulţumirea unor trebuinţe ale organizaţiei noastre psiho-fiziologice. Alăturea de metoda ştiinţelor în genere şi de aceea a aplicărilor lor practice (tehnica, arta), găsim metoda studiului limbilor, metoda pentru perfecţionarea moralei şi a religiei. Avem deci, în aceasta a doua parte a operei lui COMENIUS, ceace s'ar numì mai special *metodica* lui.

Căci, dacă împărţim pedagogia în *filosofică* şi *metodologică* [1]), partea întâia a operei lui COMENIUS, în care s'au tratat problemele generale, ar fi partea lui filosofică, iar tot ce urmează de acì înainte ar merità numele comun de *Metodică*, cuprinzând

[1]) I. GĂVĂNESCUL, **Curs de pedagogie,** pag. 32.

metoda educaţiei morale, religioase, estetice şi intelectuale. Căci toate mijloacele, menite a realizà unul din scopurile educaţiei, ar puteà fi puse la un loc, sub denumirea de *metodologie.*

Amintesc, în scurt, terminând, principiile esenţiale din metodica lui COMENIUS.

I. Pentru ştiinţe:

a) Intuiţia, punerea în contact imediat a spiritului cu natura lucrurilor; iar, dacă lucrurile nu pot fi înfăţişate direct intuiţiei, atunci trebue neapărat să fie înlocuite prin desen, prin reprezentarea lor figurată. Arată că aceasta se poate face pentru toate ramurile de cunoştinţe.

Las la o parte celelalte principii secundare. Indic, însă, încă o recomandare principală:

*b)* Totul să se înveţe prin explicare cauzală, prin reducerea la o cauză; să nu se facă numai simplă intuiţie, ci să se deà şi putinţa înţelegerii fenomenelor şi lucrurilor.

II) Pentru arte, are o recomandare plină de bun simţ şi de temeinicie. Artele să se înveţe nu prin instrucţie teoretică, ci prin practica lor.

## VIII.

Indemnul pare simplu şi natural. Totuşi câte arte, câte desterităţi practice nu se învaţă şi azi prin simpla instrucţie, comunicare de formule şi reguli! Nu vorbesc de exemple monstruoase, de

învăţarea gimnasticei pe din afară din carte şi a muzicii numai în teorie; dar, când se învaţă retorica, la ce se reduce decât la învăţarea regulelor practicate de alţii? Tot aşa cu mare parte din alte îndeletniciri.

Pentru studiul limbilor moderne se reducea — şi încă se reduce în mare parte şi acum — tot învăţământul la cunoaşterea regulelor gramaticale, a nuanţelor fine de pronunţare şi foarte rar să adăuga şi exercitarea practică a vorbirii. Se justifică procedeul prin argumentul că nu se poate face practică de vorbire în şcolile publice ale statului, ca în familie sau ca în institutele particulare, şi că şcoala trebue în definitiv să dea principiile generale de funcţionare a unei limbi, iar putinţa de a vorbi trebue lăsată pe seama familiei. Iar dacă familia, pentru motive de sine înţelese, lasă totul pe seama şcolii? Atunci rezultatul e cel cunoscut în de obşte.

COMENIUS însă spune că, după cum un pictor nu învaţă pe altul făcând discursuri, ci îi pune penelul în mână şi-l îndrumează direct la lucru; şi, după-cum dănţuitorul arată elevului său cum să învârtească piciorul, şi-l pune şi pe el să repete mişcările dănţului, fără a se mărgini să dea numai regule; tot aşa, cine vrea să înveţe pe altul orice altă artă, trebue s-o practice împreună cu şcolarul său. Şcoala să fie un atelier, unde să se dea deprinderi practice pentru aceste îndeletniciri. A vorbi, să se înveţe vorbind; a scrie, scriind;

a judecà, trăgând concluzii, iar nu învăţând numai regulele silogizmelor.

Pentru studiul limbilor, principiul esenţial al lui COMENIUS, şi care a făcut epocă, e acesta: limbile să nu să predea în abstract, învăţându-se cuvântul izolat de lucrul pe care-l reprezintă; să nu se înceapă întâi cu régule şi apoi să se deà exemple; ci, să se înceapă deadreptul cu exémple concrete date în propoziţii întregi, cari să conţină cunoştinţe folositoare copilului, alese mai mult din ordinea lui de observaţie şi experienţă. Astfel se consolidează cunoştinţele paralel cu puterea de exprimare.

In acord cu aceste principii, COMENIUS a elaborat două scrierii: *Janua linguarum reserata* şi *Orbis pictus*.

## IX.

Dacă COMENIUS n'ar fi adus decât această înlesnire şcoalelor, încă ar fi meritat să fie pus în fruntea pedagogiei moderne. Dar el, dupăcum am văzut, a atins încă atâtea probleme principale, întemeiate pe principii şi legate într'un sistem unitar, scos din propria experienţă genială a acestui cap aşa de bine organizat pentru ştiinţa şi arta pedagogiei.

Intemeiat tot pe observaţii şi principii superioare, COMENIUS alcătueşte şi un plan general de organizare a şcoalelor. Imparte tot învăţământul în

patru trepte, cu câte şase ani de studiu, şi anume:

1) Copilul în casa părintească, când i se dă numai educaţia în limba maternă.

3) Gimnazii secundare, tot cu limba maternă ca bază, dar unde se începe să se înveţe limbile antice şi cele vii străine.

4) Academii, universităţi.

Iată sistemul general de gândire pedagogică al lui COMENIUS, în partea lui teoretică şi practică.

# PRELEGEREA XVI

## PEDAGOGIA ENGLEZĂ ÎN SECOLUL XVII.

### MILTON. — J. LOCKE

I. Cerința culturală nouă a secolului XVII, eșită din evoluția socială: deslușirea și perfecționarea tipului de nobil. Adaptarea școlii cu program nou la trebuințele epocei Limba maternă și limbele moderne, istoria, dreptul, cunoștințe social-politice. Influența cerinței timpului asupra literaturei pedagogice.

II. MILTON, puternica lui personalitate, ca scriitor și om de acțiune, ca poet și filosof.

III. MILTON ca pedagog teoretic și practic. Ideile lui asupra educației și direcției învățământului.

IV. Poetul «*Paradisului perdut*» apărător al științelor reale în învățământ. — Planurile lui pedagogice zădărnicite de tulburatele mișcări politice ale timpului.

V. JOHN LOCKE. O impresie personală, în apropierea marelui gânditor al sec. XVIII.

VI. Marea influență a lui Locke asupra dezvoltării intelectuale în Europa. Procedarea metodică a spiritului său cumpănit.

VII. Scopul secundar al educației: formarea unui nobil, Scopul esențial, scos din întreaga espunere sistematică a lui LOCKE. — Chestiea prealabilă a științei educației: posibilitatea educației. Pe ce principiu se întemeiează posibilitatea înrâuririi asupra omului? În ce limită e posibilă această înrâurire? Ce condiționează puterea și marginele educației.

## I.

Ne despărţim de un mare fruntaş. După COMENIUS vom întâlni, negreşit, destui gânditori însemnaţi, ce ocupă în istoria civilizaţiei europene locuri de onoare, din multe puncte de vedere, şi cari şi în ochii pedagogiei şi-au câştigat dreptul de a fi amintiţi şi cercetaţi, pentru orginalitatea şi ingeniozitatea ideilor lor în materie de educaţie. Dar cunoştinţa mai de aproape cu COMENIUS ne-a complectat criteriul de apreţiare; ni l-a complectat şi îndreptat. Avem înaintea noastră idealul *omului de meserie*, luminat de geniul artei sale, inspirat de pasiunea nobilă a muncei roditoare pe tărâmul practic al educaţiei, coprinzând problema din toate punctele de vedere, încălzind opera vieţii sale de reformator cu toate puterile sufletului său. Nu diletanism sau mercantilism pedagogic, ci credinţă vie într'un ideal şi arzătoare iubire de oameni, stimulează energiile lui de apostol ce trăeşte şi moare propagând evanghelia crezului său pedagogic.

Va trece multă vreme până să mai dăm peste o aşa putere sufletească strălucind în cadrul special al ştiinţei noastre. Natural, omenirea, în răstimpul coprins între arătările geniilor mari, nu stă pe loc; îşi urmează înainte lucrarea sa titanică de cucerire a mai-binelui, de ne-întreruptă pătrundere a naturii cosmice şi morale şi a condiţiilor sale de viaţă şi fericire.

Cu sau fără ajutorul geniilor, veacurile dezvoltă, din forţa de viaţă a societăţii, organele pentru îndeplinirea funcţiunilor speciale cerute de nevoile timpului. Trebuinţa culturală a momentului istoric chiamă, din adâncimile depărtate ale instictului de conservare şi de propăşire, energiile epocei şi le organizează în linie de luptă şi de lucru pentru atingerea ţintei ce li se pune înainte ca menire a fiinţei lor.

Din evoluţia socială a veacului XVII în Europa s'a desluşit o chemare culturală, la care au răspuns gânditori, pedagogi şi instituţii de educaţie. Şi a fost o chemare specială, ce diferenţiază şi caracterizează secolul, faţă cu epocele anterioare. Şcolile, până acum, se organizau şi funcţionau sub inspiraţia idealului de civilizaţie a trecutului clasic. Umanismul caută să reiă şi să reclădească cultura omenească de acolo de unde o lăsase anticitatea. Insă, din timpul Renaşterii, se ivesc cereri de o nouă îndrumare a culturii, şi se accentuează din ce în ce în secolul XVII. Apare curentul ce reclamă să se introducă în învăţământ ştiinţele moderne reale şi studiul limbilor şi literaturilor noi. Curentul găseşte sprijin şi sancţiune în opera unui RATICHIUS şi COMENIUS, şi e un semn al timpului şi o trebuinţă a lui, accentuată tot mai energic în pedagogia modernă, sub înrâurirea unor adânci prefaceri sociale.

Un strat social însemnat, stratul conducător al

nobilimii, care se ridicase din evoluţia socială a evului de mijloc, se dezvoltase şi se organizase la începutul evului modern, simţeà lipsa unei culturi anumite, în acord cu menirea ei particulară. Ce foloseau limbele ebraică şi greacă nobilului, care voià să exercite, mai întâiu de toate, influenţa sa directă de cârmuitor asupra vasalilor şi contimporanilor săi? Şi ce să facă el numai cu latineasca, în raporturile lui cu seniorii şi cu puterile de dincolo de hotarele senioriei sau ţării sale? Trebuià să se deprindă a mânuì cu dibăcie cuvântul limbei lui materne şi cuvântul străin al ţărilor de prinprejur. Şi mai trebuià să cunoască legile şi obiceiurile ţării, trecutul şi peripeţiile mişcărilor sociale, să cunoască dreptul şi istoria, raporturile juridice şi tendinţele înjghebărilor omeneşti, să-şi orienteze spiritul în lumea fenomenelor sociale, ca să le poată coprinde, influenţà şi conduce.

Iată trebuinţe noi culturale, manifestate mai ales într'un strat social, în stratul pe atunci cel mai puternic, ale cărui cerinţe mişcau şi îndrumau paşii omenirii. Acestor trebuinţe noi erà natural să le răspundă, ca organe de satisfacere, şcoli alcătuite după un plan nou, cel puţin cu un program nou de învăţământ. Instituţia trebuià creiată pe de-a'ntregul, după un concept propriu, fără model în fazele anterioare. Mintea timpului iscodeşte, în direcţia aceasta, planuri peste planuri. Scriitorii, pedagogii, filosofii îşi bat capul cum să se crească mai bine

şi mai raţional nobilul şi prinţul. Se elaborează manuale, se scriu poveşti, cărţi de tot felul *ad usum Delphini*. Se croiesc tipuri ideale de nobili, se închipuiesc teorii şi mijloace, care de care mai potrivite să realizeze ideia unui nobil perfect.

Exceptând pe COMENIUS şi RATICHIUS, pedagogii mai marcanţi ai secolului XVII, de problema aceasta se preocupă: de educarea nobilului. JOHN LOCKE, marele gânditor englez, nu puneă ca ţintă a educaţiei formarea unui c a v a l e r ideal? Pe LEIBNITZ nu-l găsim tot cam în această preocupare pedagogigă?

## II.

Prelegerea aceasta vom destina-o pedagogiei lui JOHN LOCKE. Dar, pentrucă părăsim acum teritoriul geografic unde s'au ilustrat pedagogii expuşi în prelegerile trecute, să ne întrebăm: ce a mai fost în patria lui LOCKE, înainte de dânsul, în materie de pedagogie? Nu ne vom urcà prea departe în trecut. Cunoaştem dejà pe ASCHAM. Vom privì mai aproape.

Cu puţin înainte de LOCKE, găsim pe strălucitul poet al «*Paradisului perdut*»,

MILTON (1608—1674) n'a fost numai un om de imaginaţie şi de fantazie miraculoasă. Anglia a admirat în el şi pe un om de acţiune şi de cugetare, pe un filosof şi om de stat.

Când ne gândim la MILTON, ni-l închipuim, cu ochii

lui fixi, de orb, întorşi către cer, dictând inspirat fetelor lui icoanele ce-i fermecau mintea şi cari l'au ridicat la înălţimea celor mai mari poeţi ai omenirii. Autorul *Paradisului perdut,* înainte de a'şi desface aripele albe ale poeziei, şi a plană în seninele regiuni albastre ale imaginaţiei, a trăit, ca un atlet al gândirii şi condeiului, în proza vieţii practice de toate zilele, în zbuciumările politice ale unei epoce din cele mai tulburi din istoria patriei sale. Secretar al marelui OLIVIER CROMWELL, al acelui şef al revoluţiei engleze, care a făcut să cază pe eşafod capul regelui Carol I, şi al pasionatului geniu Protector al Republicei engleze (1652), la a cărui violentă bătaie din picior se risipise şi intrase în pământ puternicul parlament al Angliei, MILTON luase parte activă la pătimaşele lupte politice, azistase la sângeroasele scene ale războiului civil.

Nici azi n'au uitat şi nu-i iartă unii din compatrioţii lui că a scris ca să apere şi să susţină regicidul. Şi azi, după mai bine de două veacuri, numele lui e duşmănit şi lovit. Când MACAULAY [1]), într'un splendid «essay» asupra poetului, cu ocazia descoperirii unui manuscript latinesc al lui despre doctrina creştină (1823), încearcă să-i facă apologia ca om, cetăţean, scriitor, politician, constată că purtarea lui publică «chiar azi încă e conside-

[1]) (1800—1859).

rată de o mare parte a concetăţenilor săi ca de ne-ertat» [1]).

A legitimat omorul suveranilor, cari, ca regele Carol I, nesocotesc contractul încheiat cu poporul lor, şi a jignit astfel sentimentele umanitarilor şi ale regaliştilor. A susţinut pentru prima oară despărţirea soţilor ce, din diferite cauze, nu pot trăi împreună; şi, apărând divorţul, a jignit delicateţa scrupuloasă a Albionului puritan şi candoarea ideii ce stă la temelia căsătoriei indisolubile. Şi a mai atacat şi felul de educaţie al timpului.

Dacă nici până azi nu s'a uitat impresia produsă de scrierile lui MILTON, cauza nu stă atât numai în natura ideilor. Aceleaşi idei ar fi putut fi expuse şi de unul, care să lase aproape reci şi indiferenţi pe compatrioţi. Nici în faptul că s'ar mai fi citind şi azi operile secretarului lui CROMWELL şi s'ar reîmprospătă astfel aversiunea seculară în contra lui. Poate că tocmai recitirea lor ar mai schimbă impresia. Poziţia socială, funcţia lui publică în revoluţie, dar mai ales stilul lui, stilul înflăcărat, arzător de patimă, zguduitor de logică, triumfător de convingere, acel stil înălţat până la un lirism superior chiar primelor cânturi din *Paradisul perdut*, «un ţesut perfect din aur curat», cum îl caracterizează MACAULAY, iată ce a dat ideilor toată forţa şi splen-

[1]) MACAULAY'S *Kritische u. historische Aufsätze* I. p. 39 sq. (Universal Bibliothek).

doarea, a uimit pe unii, a tulburat până la răzvrătire pe alţii şi a deşteptat acea vibrare de revoltă ce a rămas şi până azi în suflete ca un ecou al unei cauze de mult dispărute.

III.

Apostolul neîntrecut al libertăţii a atins în o mică scriere şi chestia educaţiei. După restaurarea regalităţii, persecutat, dar relativ respectat pentru geniul lui impunător, MILTON, retras în liniştea vieţii private, găseşte timp să se ocupe şi cu chestia privitoare la ştiinţa noastră. Ocazia practică i-a oferit-o creşterea nepoţilor săi. Farmecul artei de a formă oameni, prin directă înrâurire asupra sufletelor fragede, l-a îndemnat să primească pe lângă nepoţii săi şi alţi copii şi să înjghebe astfel aproape un fel de mic institut. Iată-l dar pe MILTON exercitând, ca pedagog practic, arta educaţiei, şi împins să gândească asupra problemelor ce-i ieşeau înainte, silit să caute ce au mai gândit şi alţii înainte de el.

In scrierea sa «*Asupra educaţiei*» se arată influenţa lui PETRUS RAMUS, precum şi raporturile intelectuale cu COMENIUS, care venise în Anglia chemat de Hartlib, prietenul lui MILTON. Lui Hartlib îi dedică poetul şi cugetările asupra educaţiei.

Spirit liberal şi înaintat în polemicele şi doctrinele sale politice, MILTON e acelaş curajos inovator

în direcţia sistemului său pedagogic. Compatriotul lui BACON respinge, ca şi acesta, ştiinţa formală şi seacă şi cere, ca şi filozoful empirismului, studiul lucrurilor, al naturii, iar studiul limbilor numai ca auxiliar de introducere în ştinţă; ca mijloc, nu ca scop.

Influenţat de mişcarea religioasă a timpului, de puritanismul dominant, MILTON propune ca ideal în educaţie realizarea *virtuţii*. In definitiv, şi în sistemul lui LOCKE vom găsi de altfel acelaş ideal.

O ideie mai specială, în materie de organizare a învăţământului, notăm propunerea lui MILTON de a se înfinţă în Anglia o şcoală intermediară între învăţământul elementar şi cel superior, ceiace ar corespunde cu liceul. Şi, spre a înlesni realizarea planului, marele poet nu se dă îndărăt de a elaborà chiar manuale didactice. Autorul *Paradisului perdut* este autorul şi al unei Gramatici în latineşte pentru clasa gimnazială inferioară.

## IV.

Originalitatea pedagogică a lui MILTON nu stă însă în aceasta. El nu vreà să se reducă totul la studiarea limbilor. Cere să se deà un loc însemnat matematicelor şi ştiinţelor naturale. Azi propunerea ni s'ar părea banală. Cum să lipsească din o şcoală de cultură generală, studiul matema-

ticelor şi al ştiinţelor naturale? Ceeace azi e de sine înţeles, atunci erà o îndrăzneală. Îndrăzneţii trecutului au dat lumii, ca moştenire de-a gata, adevărurile cucerite cu lupte şi transformate azi în banalităţi comune.

Acelaş curaj va trebui altora să susţină introducerea istoriei şi ştiinţelor sociale în programul învăţământului. De acelaş curaj e nevoe azi să lupţi pentru schimbarea scopului şcolii dela intelectualismul instrucţiei, la educaţia energismului practic şi armonic. Conchista străduinţelor noastre de azi, mâine va fi o banalitate. Puţini îşi vor mai dà seama de însemnătatea ei istorică.

Planurile pedagogice ale lui MILTON n'au avut răgaz să se îndeplinească. Epoca lui tulbure aveà capul aiurea, decât la chestii pacinice de creşterea metodică a neamului omenesc. COMENIUS nu fusese nevoit să părăsească Anglia din aceiaşi cauză?

Clocotea de patimi marea agitată a naţiunii, care abià îşi recăpătase un rege, după ce altuia i se rostogolise capul în sânge pe eşafod. Se scriau, cu jertfa fericirii şi vieţii atâtor eroi, paginile codului neperitor al libertăţilor publice, acel cod al sistemului constituţional englez, scos cu forcepsul istoric al nevoilor timpului, din evoluţia socială, ca o dureroasă naştere a unor principii de vieaţă nouă şi eternă în omenire.

Câte chinuri în vieaţa poporului englez şi zbu-

ciumări adânci până să se închege într'un tot întreg acea Constituţie, care a trecut apoi, ca cevà natural şi de sine înţeles, în unele ţări de pe continent, bunioară şi la noi! De aci şi deosebirea în felul şi gradul sentimentului de pietate faţă de legea legilor politice. Niciodată cuvintele «a aplicà Constituţia», nu vor aveà în Anglia înţelesul ironic dela noi. Cum să se batjocorească acolo sfinţenia talismanului, pentru dobândirea căruia s'au mistuit atâtea vieţi şi au scăpărat atâtea conştiinţe?

Ce adevărat e că omul nu ştie să preţuiască decât bunurile câştigate prin munca şi osteneala lui proprie!

## V.

Să ne întoarcem către JOHN LOCKE.

Apropiindu-ne de blajinul şi profundul filosof al secolului XVII-lea, nu-mi pot stăpâni o impresie personală.

Când, după lungi călătorii îndepărtate şi după ani de absorbire în privelişti noi, fie cât de fermecătoare, treci pe lângă locurile unde ţi-ai petrecut o parte din frumoasa vârstă a tinereţii; când, în învălmăşeala vârtejului vieţii, printre cunoscuţii de ieri, prietenii de azi şi vrăşmaşii de mâine, zăreşti figura venerabilă a moşneagului ce te-a ţinut în braţe în copilăria ta; ţi-a râs cu dragoste în ochi, netezindu-ţi părul; ţi-a cântat voios, săltându-te pe ge-

nuchi; ţi-a servit glumeţ de scară protectoare, ca să încaleci tu, Machedon de o schioapă, pe năzdrăvanul Ducipal din poveste; ţi-a pus în mână ichiul ca să te joci, şi cu aceeaşi seninătate dulce, cartea ca să citeşti şi condeiul, ca să scrii; te-a iubit, te-a învăţat, te-a întărit, te-a crescut; — orcât de plăcute ţi-ar fi noile raporturi în care te-a plimbat aripa nevăzută a soartei, simţi că, din adâncimile finţei tale se ridică ecouri sufleteşti ce strigă acelor locuri: aici e la noi acasă; şi acelui moşneag înduioşat: lângă tine e azilul iubirii sincere.

Cam acest sentiment se produce în mine, când, adus de şivoiul cursului istoric, mă opresc câtva timp înaintea bunului şi marelui JOHN LOCKE, ca să vă vorbesc de pedagogia lui. Am citit şi răscitit în tinereţea mea de student la Berlin scrierile lui LOCKE dela *Essay concerning human understanding* [1]) opera lui filosofică fundamentală, până la «*Scrisorile* lui *asupra Toleranţei*». «*Despre cârmuirea civilă*», «*Conducerea inteligenţei*», etc., ca să găsesc întregimea şi temeiul filosofic al scrierii lui pedagogice: *Cugetări asupra educaţiei* [2]), subiect ce-mi luasem ca teză de doctorat. Venind azi să vă vorbesc tocmai despre acest subiect, nu pot să-mi ascund sentimentul deşteptat de amintirea acelor timpuri de

[1]) *Studii asupra minţii omeneşti.*
[2]) *Thoughts on education*, London 1693.

studiu încordat şi atrăgător, nici trebuinţa de a-mi arătă veneraţia duioasă şi recunoscătoare către geniul ce mi-a călăuzit mai de aproape mintea în cotiturile lumii intelectuale explorate de lumina lui departe văzătoare.

Contactul sufletesc îndelungat cu un cugetător îţi lasă, fără să bagi de seamă, impresia că par'că l-ai fi cunoscut personal şi-ţi vine să vorbeşti de el ca de un om cu care ai trăit. Iar când acel scriitor e împodobit cu însuşirile morale ale unui JOHN LOCKE, nu e deloc de mirare că respectul ce-ţi inspiră caută prilejul de a se manifestă, fără voia ta, la cea d'intiiu ocazie, ca în cazul de faţă.

## VI.

Lunga viaţă a lui LOCKE (1632—1704) a fost o adevărată minune pentru slaba lui constituţie. Din tinereţe a purtat pecetea unei morţi apropiate : eră ftizic ; dar a ştiut să-şi înşele aşă de bine soarta, încât şi-a prelungit existenţa, în mod miraculos, până la o bătrâneţe înaintată. A fost ajutat în asta de cunoştinţele lui speciale de igienă. Învăţase medicina. Fără s'o practice, a ştiut s'o utilizeze ca sfătuitor în cercul intimilor şi ca practician asupra lui însuşi. Fusese destinat de părinţi să se facă preot, dar a evitat această carieră. Tot aşă i se întâmplase şi lui MILTON, care însă a regretat mai târziu că destinul nu i-a îngăduit vocaţia cultului religios.

LOCKE e în istoria gândirii omeneşti moderne unul dintre cei mai puternici factori de progres. Influenţa lui, în toate direcţiile, o găsim chiar pe continent. Teoriile lui filosofice, politice şi pedagogice, au fost transportate din insula izolată a Britaniei pe continentul european prin scriitori eminenţi, cu deosebire francezi. VOLTAIRE e unul din propagatorii filosofiei politice a lui LOCKE, şi ROUSSEAU e acela ce-i dezvoltă, exagerându-le cu patima lui de om de temperament, şi gândirile politice şi sociale şi cele pedagogice. «*Emile*» al lui ROUSSEAU, e din punct de vedere al multor idei fundamentale, un reflex al scrierii lui LOCKE «*Asupra educaţiei.*» Senzualiştii francezi din sec. al XVIII de asemenea au luat ca bază teoriile lui.

LOCKE se distinge, în special, printr'o simplicitate atrăgătoare şi o temeinicie ce nu-şi găseşte egal decât în spiritul lui DARWIN. Ca şi DARWIN, a exercitat asupra gândirii omeneşti un efect aproape comparabil cu efectul produs de o forţă naturală, efect de schimbare înceată, dar singură şi continuă. Unii, înşelaţi de forma simplă şi familiară în care se exprimă LOCKE, aşà că înţeleg şi ei filosofia, fără să-şi peardă capul: văzându-l că păşeşte aşà de încet şi tacticos pe pământ sigur, fără acele salturi mortale în văzduh ale avântului filosofic — găsesc că, deşi influenţa lui e puternică şi foarte întinsă, nu-i totuşi un filosof aşà mare, ca MALEBRANCHE sau SPINOZA, bunioară, cari au atins, dela început, probleme

mai pe sus de forţele intelectuale omeneşti, s'au aventurat în chestii metafizice, ce nu se pot deslegà prin fapte de observaţie. Cititorul, inspăimântat de greutatea problemelor şi de mijloacele extraordinare întrebuinţate în deslegarea lor, e dispus să considere mai de grabă pe aceşti aventuroşi aeronauţi ai gîndirii ca ceva extraordinar, privindu-i la înălţimea lor filosofică ameţitoare. Când însă cititorul naiv vede pe un LOCKE plecând dela fapte de observaţie simple, pe cari şi el le poate constatà, şi-l vede apoi analizându-le cu bunul lui simţ şi cu logica lui firească, încât le face înţelese pentru toate inteligenţele normale, cel întâiu lucru ce se naşte în mintea celui ce credea că filosofia nu e pentru capul lui şi acum simte că face filosofie cu mintea lui J. LOCKE, e că asta-i ceva foarte natural, nu-i nimic extraordinar. Filosofia pe care şi el e în stare s'o priceapă, nu poate să fie ceva de seamă. Dar tocmai aci stă extraordinarul, că din lucrurile obişnuite, cunoscute de toată lumea, dar nepătrunse şi neutilizate, să ştii, cu logica obişnuită a minţii omeneşti, să te ridici şi să ridici şi pe alţii la înălţimi, de unde să se poată vedeà orizontul întreg al lumii şi al puterii geniului omenesc. Minunea asta o îndeplineşte LOCKE : se ridică la aceiaşi înălţime filosofică, la care s'a ridicat orice filosof mare, numai că îl vezi cum se ridică şi poţi să te ridici cu el. Nu-ţi aruncă praf în ochi cu o terminologie personală, adesea arbitrară.

De aceea şi influenţa lui a fost reală, durabilă şi colosală, a câştigat pentru filosofie spirite neţărmurit de multe şi a pus probleme şi dat soluţii, de cari a trebuit să se ţină cont în toată dezvoltarea ulterioară a gândirii în Europa.

## VII.

Ca pedagog observăm că LOCKE n'a fost pus în aceleaşi condiţii, in cari l-am găsit pe RATICHIUS şi COMENIUS şi chiar pe MILTON, de a practică arta educaţiei, cu toate greutăţile ei, asupra unui număr mai mare de copii, cu temperamente şi dispoziţii variate; dar tot a practicat-o, căci a avut de educat un copil de nobil; aşă că preocuparea lui e: cum să facă pe acest copil să ajungă la perfecţie, educându-l în vederea dispoziţiilor lui şi carierei lui de nobil. De aceea, cartea lui asupra educaţiei lasă impresia că idealul educaţiei ar fi parcă de a formà un om nobil. Dar cine se opreşte la această afirmare, citeşte numai superficial cugetarea adâncă a pedagogului filosof, fiindcă ea oglindeşte numai scopul secundar, urmărit în special în opera lui particulară. Educând un nobil, LOCKE nu uită că nobilul e un om şi că trebue deci să dezvolte în el omul, şi pentru aceasta îşi formulează şi scopul principal al educaţiei şi mijloacele.

Scrierea lui pedagogică «*Gândiri asupra edu-*

*caţiei*» nu e sistematică. Conţine gândiri, notate treptat-treptat pe hârtie, în ordinea în care i s'au ivit în minte, fără să caute să le pună în legătură sistematică între ele, nici să le reducă la principii mai generale, spre a construi cu ele un sistem. Dar în o minte aşà de logică şi profundă ca a lui LOCKE, e natural să ne închipuim că ideile trebue să fi fost într'o relaţie logică internă şi în acord cu fundamentele filosofice din celelalte opere. Aşà că erà o tezà interesantă şi importantă de dezvoltat, anume de a căutà legăturile logice între ideile pedagogice ale lui LOCKE şi între ideile lui filosofice în total, adică a vedeà cum au crescut din întregul tot de gândiri filozofice, politice şi sociale, părerile lui *Asupra educaţiei* într'un sistem unitar şi complect. Acest studiu l'am încercat în lucrarea întitulată: «*Ideile pedagogice* ale lui J. LOCKE» [1]).

Pentru azi vom arătà principalele idei filozofice ale pedagogiei lui J. LOCKE.

Când voeşti să-ţi faci o convingere filosofică şi ştiinţifică despre educaţie, trebue să-ţi pui întrebarea şi să cauţi a răspunde la ea întemeiat pe argumente: e posibilă educaţia omului, e posibil să se realizeze din om cevà după o ţintă, după un ideal? E o problemă prealabilă în constituirea

[1]) Iaşi, 1899.

ştiinţei educaţiei. Căci dacă ai convingerea sau chiar numai îndoiala că omul nu se poate formă, că tipul lui psiho-fizic creşte în mod fatal din rădăcinile firii şi nu-l poţi modifică, orice ai face,—toate celelalte chestiuni rămân zadarnice şi e numai o perdere de timp să ne ocupăm cu ele.

La această întrebare LOCKE zice, vorbind despre oamenii maturi, că e o greşeală să crezi că nu-şi pot schimba aversiunile sau indeferenţa în plăcere şi dorinţă, faţă cu unele acte, dacă ar face tot ce le stă în putinţă; iar cu privire la copiii mici, îşi închipue că-s tot aşa de uşor de condus ca apa. Aici nu se vede numai posibilitatea educaţiei, ci aproape chiar a tot puternicia ei. Poţi face dintr'un copil orice vrei, ca dintr'o ceară moale.

Exagerarea e numai în formă; în gândire, LOCKE e mult mai circumspect.

Dar pe ce-şi întemeiază el filosoficeşte credinţa în puterea educaţiei? Motivarea n'o găsim chiar în scrierea lui pedagogică, ci în alte consideraţii filosofice, expuse în «*Incercări asupra inteligenţei omeneşti.*» Convingerea lui se întemeiază pe credinţa că voinţa omului poate fi determinată de motive, deci pe teoria determinismului în materie de psihologie a naturii omeneşti. Dacă voinţa omului se poate determină de motive, avem la îndemână mijloace de a influenţă activitatea prin plăceri şi dureri administrate intenţionat şi a o conduce astfel în direcţia dorită de noi. Cu aceste două

pârghii, atracţia plăcerii şi respingerea durerii, putem cârmi încotro voim fiinţa omenească; în orce caz, o putem influenţà.

Dar să fie adevărat că putem face orce din copil, ca dintr'o ceară moale? In ce sens, în ce condiţii şi până la ce grad? Dacă ne-am opri la această exprimare: copilul e uşor de format «ca ceara moale», uşor de condus «ca apa», am aveà o idee falşă de pedagogia lui LOCKE; dar e o procedare neadmisibilă a luà numai o singură expresie dintr'un autor şi a-l pune după ea printre cei ce cred în a tot puternicia educaţiei. LOCKE însă zice că trebue să admitem că sunt copii cu anumite temperamente şi porniri individuale şi că nu putem sperà să schimbăm cu totul opera originară a naturii. Prin aceasta limitează puterea educaţiei şi o condiţionează de factori înăscuţi; influenţa ei ar atârnà astfel, în parte, de alcătuirea firească intimă a copilului.

Putem deci influenţà pe om, dar limita până unde merge înrâurirea atârnă de organizarea lui.

Totuşi LOCKE crede că dacă se întrebuinţează toate mijloacele de cari dispune arta educaţiei, cea mai mare parte din oameni pot fi influenţaţi într'un grad uimitor.

Iată chestia prealabilă deslegată în mod afirmativ: omul e educabil şi educaţia are putere în virtutea determinării voinţei la acţiune prin plăcere şi durere, şi în virtutea transformării acţiunii în

deprindere prin exerciţiu. Facultăţile omului se dezvoltă numai punându-le în funcţiune, exercitându-le.

Dar cum se provoacă natura omenească? Prin ce mijloace anume şi în ce direcţie hotărîtă? Alte chestii de mare însemnătate pentru pedagogie. Vom vedeà cu câtă cunoştinţă de natura omenească procedează LOCKE în dezlegarea lor.

Vom arătà deci în prelegerea viitoare: 1) Ce mijloace se pot întrebuinţà pentru mânuirea naturii omeneşti? şi II) Care-i scopul, idealul educaţiei?

## PRELEGEREA XVII

# PEDAGOGIA LUI J. LOCKE.

### MIJLOACELE DE A INFLUENȚA PE OM. SCOPUL EDUCAȚIEI.

I. Mijloacele principale recomandate de LOCKE pentru influențarea conștiinței omenești. Cele șease porniri înăscute sau instincte, ale căror rezorturi pot fi atinse pentru mișcarea naturei copilului.

II. Cum critică ROUSSEAU mijloacele deduse din instinctul *rațională*, și ce înțelege LOCKE prin a rațională cu *copiii*.

III. Condiția pentru ca educatorul să poată exercită influența: *autoritatea*. Cum se câștigă? Frica și simpatia. *Bătaia*: când e admisă de LOCKE.

IV. Problema *idealului* în educație. Diferitele formulări ale scopului educației la LOCKE. Cea mai consistentă și precisă: *virtute*, *înțelepciune*, *bună-creștere* și *învățătură*. În ce raport de coordonare sau subordonare stau aceste patru noțiuni? *Învățătura* e numai un mijloc. *Buna creștere* se reduce la bună-voință, deci la *virtute*. *Înțelepciunea* asemenea.

V. Înțelesul cuvântului *virtute* după LOCKE Acordul cu voința lui D-zeu. După ce se cunoaște voința lui D-zeu? E LOCKE nominalist în morală, cum îl acuză SHAFTESBURY?

VI. Condițiile pentru realizarea voinței lui D-zeu. *Religiozitatea*. Libertatea individuală a credinței și fondul universal permanent al sentimentului religios.

## I.

Terminasem prelegerea anterioară cu întrebările: I. *Cari sunt mijloacele mai principale recomandate de J. Locke pentru influenţarea conştiinţei omeneşti în genere?*

II. *Care-i scopul către care trebue îndreptată fiinţa omenească, spre a realizà idealul educaţiei?*

Ca adânc cunoscător al sufletului omenesc, ca fin psiholog, J. LOCKE formulează simplu chestia, arătând că mijloacele pentru influenţarea naturei omeneşti se reduc la plăcere şi durere. Dar pedagogul îşi alege categoriile de plăceri şi dureri, cu cari voeşte să influenţeze omul. Dela început, înlătură durerile şi plăcerile ce ar rezultà din simţuri, din izvorul fizic al naturii omeneşti, şi caută în structura sufletească rezorturi superioare pentru provocarea plăcerii şi durerii, pentru mişcarea fiinţei omeneşti în o anumită direcţie.

Culegând, din întreaga gândire a lui JOHN LOCKE, ideile lui în această chestie, găsim şease feluri de rezorturi sufleteşti, recomandate de el spre a fi atinse pentru cârmuirea fiinţei omeneşti şease *porniri înăscute, instinctive:*

1. *Instinctul onoarii.* Ştim că acest rezort a fost mult aplicat şi recomandat şi de alţi pedagogi, în special de Jesuiţi. Renumele universal de care se bucurau, pe vremea lui BACON, şcoalele jesuite, se datorà, în mare parte, sistemului de edu-

cație bazat pe principiul înrîuririi prin atingerea instinctului onoarii.

2. *Instinctul activității*, izvor bogat de plăceri, când e satisfăcut la timp și în măsură normală; izvor de dureri, când e contrariat sau abuzat; mijloc ingenios spre a îndrumă natura copilului către îndeletnicirile educative, utilizat mai târziu de FRÖBEL cu atâta pătrundere pedagogică pe o scară mai întinsă.

3. *Instinctul imitației*, pornire ce conduce la repetirea întocmai a faptelor puse înaintea copiilor și pe cari voim ca copilul să le reproducă și să le prefacă în deprinderi pentru toată viața. Puterea exemplului produce efecte uneori miraculoase.

4. *Instinctul curiozității*. Dorința de a cunoaște se manifestă foarte de timpuriu la copii. La orice pas te'ntreabă: Ce e asta? Pentru-ce e asta? Simt nevoia de a află rostul lucrurilor, al celor de cea mai mare importanță ca și al celor neînsemnate. Pentru ignoranța lor absolută, toate lucrurile au o importanță egală. Întrebările ce ni le fac, în tot momentul, n'ar trebui să rămâie niciodată fără răspuns. Educatorul nu e la locul lui, dacă se plictisește or se enervează de inzistența copilului de a cunoaște lumea.

5. *Instinctul libertății*. La câte aplicații în arta disciplinării voinței dă naștere plăcerea născută din libertate, durerea din lipsa ei!

6) *Instinctul raţionalităţii.* Se pare că fiinţa omenească, încă din faza copilăriei, îşi manifestă trebuinţa de a raţionà, de a-şi raţionalizà, mai bine zis, manifestările, acţiunile şi hotărîrile sale, de a le privì ca deduse dintr'un principiu raţional, iar nu produse ale întâmplării, sau născute dintr'un capriciu al momentului.

II.

Instinctul raţionalităţii, în special, a fost rău înţeles de pedagogii următori. Chiar J. J. ROUSSEAU în *Emile* l-a criticat cu multă vervă iscusită, dar cu puţină dreptate. «*Raisonner avec les enfants était la grande maxime de Locke,* zice ROUSSEAU şi observă: «*si les enfants entendaient raison, ils n'auraient pas besoin d'être élevés*».

Şi spre a ridiculizà această pretinsă maximă atribuită lui LOCKE, îşi închipue un dialog între un copil şi educatorul lui, în care însă, din întâmplare, copilul arată mai multă judecată decât educatorul, aşa că dialogul nu dovedeşte nimic în contra lui LOCKE, dar serveşte foarte bine ca ilustraţie la aceiace gândià poate KANT când ziceà că, dacă omenirea nu face progrese mai repezi în moravuri o mare parte din cauze se datoreşte nedibăciei dascălilor de morală.

Iată formula, zice ROUSSEAU, la care se pot reduce mai toate lecţiile de morală ce se fac şi se pot face la copii:

*Educatorul,* Nu trebue să faci asta.
*Copilul.* Şi pentru ce nu trebue să fac asta?
*Ed.* Fiindcă e rău.
*Cop.* Rău! Ce este rău?
*Ed.* Ce ţi se interzice.
*Cop.* Ce rău e să faci ce ţi se interzice?
*Ed.* Eşti pedepsit că nu te-ai supus.
*Cop.* Voiu face aşà ca să nu se afle.
*Ed.* Vei fi spionat.
*Cop.* Mă voiu ascunde.
*Ed.* Vei fi întrebat.
*Cop.* Voiu minţi.
*Ed.* Nu trebue să minţi.
*Cop.* De ce nu trebue să minţi?
*Ed.* Fiindcă e rău, etc., etc.

«Iatà cercul inevitabil. Chiar LOCKE, de sigur, s'ar fi încurcat în el», adaogă ROUSSEAU.

La întrebarea copilului: «De ce e rău să faci aşa?» bietul educator, însă, nu ştie să deà alt răspuns, decât: «Fiindcă te pedepseşte!» Probabil, LOCKE ar fi putut găsi un răspuns mai bun; marele dialectician n'ar fi fost copilul, ci educatorul.

Dar şi pentru alt cuvânt nu dovedeşte dialogul acesta nimic în contra lui LOCKE, şi anume pentru cuvântul simplu: că metoda şi maxima parodiată într'însul nu sunt ale lui Locke. «*Când vorbim de raţionare, nu înţeleg alta decât cea potrivită cu capacitatea şi înţelegerea copilului,* zice LOCKE. Ni-

meni nu se gândeşte să raţioneze cu un copilaş de trei sau de şapte ani, cum ar face cu un om matur». Raţiunile care-i mişcă trebue să fie evidente şi uşoare pentru mintea lor, şi astfel încât — ca să zic aşa — să poată fi simţite şi pipăite. Ceva mai mult. Intrebuinţarea de discursuri şi raţionamente în «raţionala tratare a copiilor» nici măcar nu este recomandată de LOCKE.

«Când zic dar, că ei trebue să fie trataţi ca fiinţe raţionale, înţeleg să-i faceţi *să simtă* prin blândeţea purtării voastre şi prin atitudinea ce luaţi în corectarea lor, că ceeeace faceţi e raţional la voi, şi folositor şi necesar pentru ei; şi că nu din capriciu, pasiune şi fantazie le porunciţi un lucru or îi opriţi dela altul. Aceasta sunt ei în stare să înţeleagă» [1]).

Deci o raţionalizare a purtării, porunci cari să n'aibă aerul că pornesc din pasiune, din supărare, ci din reflexie şi deliberare, dintr'un principiu, aceasta simt copiii de mici. E o raţiune în purtarea omenească, ca şi în logică şi în silogistică. Pe aceasta din urmă n'o prind copiii, dar ei percep uşor şi bine raţiunea raportului dintre lucruri şi acte prezentate intuiţiei imediate.

[1]) *Thoughts on education*, § 81, 77.

## III.

Dar, pentru ca o astfel de influenţă să fie posibilă, se cere, prealabil, de îndeplinit o condiţie: ca educatorul să fi câştigat autoritate asupra copilului. Autoritatea o recomandă LOCKE cu stăruinţă şi o întemeiază psihologiceşte pe două mijloace: frica ori simpatia. La copiii mici, aşa de mici încât nu pricep cuvântul omenesc şi consideraţiile noastre mintale, şi cu cari nu te poţi înţelege prin semnele limbagiului, LOCKE—care, de altfel, respinge energic bătaia — recomandă ca ultim mijloc, ca mijloc extrem, durerea fizică. Când nimic nu poate face pe copil să înţeleagă intenţiile noastre, când nimic nu-l poate abate de la o deprindere rea, atunci singura durere ce se poate pune înainte, spre a-l îndreptă pe calea dorită, după sfârşirea celorlalte mijloace, e bătaia. Numai în acest caz JOHN LOCKE admite durerea fizică, numai pentru copilul în faza animalică, fiindcă, prin natura ei, bătaia rămâne un mijloc de îndreptare numai pentru animale.

Dar, mai târziu, când copilul începe să prindă înţelesul vorbelor, când se iveşte în sufletul lui facultatea judecăţii, e absolut condamnabil să întrebuinţezi alte mijloace decât curat psihice pentru educarea oamenilor. Cel ce recurge la alte mijloace decât acestea, dovedeşte, în mod tacit, dar neîn-

doios, că nu e făcut sau nu e pregătit pentru educarea oamenilor, că nu cunoaşte natura omenească, nu ştie ce rezorturi sufleteşti să atingă.

## IV.

După-ce ştim mijloacele de a influenţà pe oameni, să ne întrebăm : care-i în definitiv ţinta ultimă către care tind influenţele asupra fiinţei omeneşti, care-i idealul educaţiei?

Aceasta e o problemă fundamentală în pedagogie. Ori-ce pedagog, cu pretenţii de a aveà un sistem de gândire în materie de educaţie, trebue să-şi formuleze scopul educaţiei. Ori îl are conceput în mintea sa, în stare latentă şi, când îl forţezi prin întrebări, ţi-l expune după inspiraţia momentului ; ori îl are gata formulat. In orice caz, fie exprimat, fie latent, în creerul ori-cărui pedagog se găseşte un răspuns la chestia de mai sus. In LOCKE îl găsim formal exprimat, dar fiindcă nu s'a gândit să alcătuiască un sistem, îl găsim adesea formulat în termeni deosebiţi. Aşà, odată el caută : acea creştere «care-i cea mai lesnicioasă şi mai în stare să producă în scurt timp oamenii virtuoşi, folositori şi capabili în profesiunile lor deosebite» ; în altă parte : «oameni înţelepţi, buni, virtuoşi şi ingenioşi». Altă formulă, ceva mai precisă : «în sufletul copiilor trebue să punem: virtute, înţelepciune, bună creştere şi învăţătură».

Aceasta e formula cea mai consistentă şi statornică la JOHN LOCKE. Dar cele patru idei: «virtute, înţelepciune, bună creştere şi învăţătură» exprimă patru scopuri deosebite, sau patru părţi ori patru înfăţişări deosebite ale aceluiaşi scop? În ce raport stau unele cu altele: de coordonare ori de subordonare?

LOCKE zice: «Nu vreau să mă preocup de ideia dacă multe din aceste nume se întrebuinţează pentru acelaş lucru, ori se cuprind unele în altele». El parcă ar evită deci precizarea termenilor întrebuinţaţi; prevăzând obiecţiile ce i s'ar aduce din partea unui spirit disciplinat ştiinţificeşte, pare a spune mai dinainte: sistemizarea e treaba istoricilor, ei să-mi adune ideile şi să-mi reclădească sistemul cugetării mele.

Să căutăm dar a lămuri termenii: *virtute, înţelepciune, bună creştere şi învăţătură*. Întrebând cugetarea lui LOCKE, aflăm că, din aceste patru idei principale, *învăţătura* e considerată ca ceva secundar, numai ca un *mijloc*, nu ca un scop în sine. Deci s'o lăsăm la o parte, ca nefăcând direct parte din coprinsul scopului educaţiei. Dar cum rămâne cu celelalte trei?

1). *Buna creştere*. LOCKE ţine foarte mult la această calitate a unui om desăvârşit şi o formulează, spunând că ea cuprinde: Întâiu, o dispoziţie a spiritului de a nu ofensă pe alţii şi al doilea, cel mai acceptabil şi mai plăcut mod de a exprimă această

dispoziție. Şi, ca să arate pe ce stă însăşi dispoziția care formează baza bunei-creşteri, observă mai departe că: «Partea care rezidă mai adânc decât manifestarea, este acea bună voință generală şi considerație pentru orce om, care ne face să avem grijă de a nu arătà nimănui, în purtarea noastră, dispreț, lipsă de respect sau neglijență».

Pe ce întemeiază el deci buna creştere? Pe o calitate morală, pe o forță adâncă din sufletul omului, pe acea bună-voință, despre care KANT vorbia cu atâta admirație, în termeni neobişnuit de lirici pentru un spirit filosofic aşà de cumpănit şi de sobru ca el. LOCKE pune dar calitatea omenească a «bunei-voințe» în centrul sufletului, ca izvor adânc al manifestării de «bună creştere», de respect de om în genere.

Dacă fondul bunei creşteri e de natură morală, atunci nu se reduce oare la coprinsul virtuții? Buna creştere n'o fi astfel numai o formă, o manifestare exterioară a virtuții? «Deprinde pe copii, zice LOKCE, să fie modeşti şi buni, dacă poți învață-i să iubească şi să respecte oamenii, şi vor găsi, înaintând în vârstă, modul de a-şi exprimà aceasta pentru fiecare, după cum trebue».

A pregăti pe copii pentru politețe înseamnă dar a-i face buni şi virtuoşi. Uneori LOCKE identifică chiar verbal adevărata bună-creştere cu virtutea, ba chiar o numeşte «această primă şi cea mai atrăgătoare din virtuțile sociale». Cauza e că pune

mare greutate pe manifestarea liberă şi graţioasă a virtuţii. Dacă în adevăr iubim pe semenii noştri şi îi stimăm, dece nu i-am lăsà să bage de seamă că-i iubim şi-i stimăm ?

Dar nicăiri n'a susţinut LOCKE ceeace îi impută HERBART, că politeţa externă a purtării ar aveà vreun preţ, fără sentimentul intern corespunzător. Faţă cu o apreciere aşà de sumară şi de nedreaptă, nu rămâne decât să i se întoarcă lui HERBART propriile vorbe adresate de el lui LOCKE: «*Hier muss man verstummen*»! Din contră, LOCKE: numeşte o astfel de purtare *afectaţie* şi spune curat: «Naturile necioplite şi primitive, lăsate în voia lor, sânt de preferat acelor graţiosităţi artificiale şi acelor modalităţi studiate de manierat». Acest punct din urmă îl va desvoltà ROUSSEAU, făcând din el punctul central al pedagogiei sale filosofice.

S'a simplificat astfel formula, subsumând buna creştere în noţiunea virtuţii.

Cum rămâne cu înţelepciunea? De ea spune LOCKE că nu poate fi un obiect de atins direct în şcoli, fiindcă înţelepciunea sau prudenţa înseamnă «îngrijirea chibzuită şi prevăzătoare a treburilor în lume» şi «nu se poate cere dela ignoranţa necumpănită şi imprudentă a tinerimii» [1]).

Ce poate face atunci educatorul pentru a pre-

[1]) *Thougts on Educ.* § 140.

gătì înţelepciunea copiilor? Trebue să sădească elementele din cari va creşte apoi această însuşire: 1) să ferim copiii de viclenie, «parodia prudenţei», de şiretenie, «această inteligenţă defectuoasă», de falşitate în genere; 2) «să-i deprindem cu adevărul şi sinceritatea, cu supunerea la raţiune, şi, pe cât posibil cu reflexia asupra propriilor acţiuni».

La ce se reduce însă: a ne feri de falşitate, a fi sinceri şi a ne obişnui cu reflexii asupra acţiunilor noastre proprii? Nu sunt acestea deprinderi cu însuşiri morale? Aşà că şi înţelepciunea, întru cât cade în cercul de activitate al educatorului, ca şi buna creştere, se reduce la un fond curat moral, la virtute.

Dacă J. LOCKE şi-ar fi dat osteneala să-şi simplifice formula scopului educaţiei, ultima expresie a acestui scop ar fi fost *virtutea*. Din ea decurge înţelepciunea şi buna creştere; iar învăţătura nu-i decât un mijloc pentru realizarea idealului.

## V.

Dar ce este virtutea, după J. LOCKE? Întrebând gândirea lui complectă, aflăm după cercetări psihologice şi logice, următoarele două înţelesuri:

1. Un înţeles popular, pentru acţiunile considerate de oameni ca lăudabile, şi atunci e foarte schimbător.

2. Un înţeles filosofic, pentru acţiunile, ce, prin ele însele şi după natura lor, nu după opinia oamenilor, sunt bune, în acord cu voinţa lui Dumnezeu.

Care-i voinţa lui Dumnezeu?

JOHN LOCKE, ca toţi contimporanii lui de altfel, e teist, nu poate concepe nici originea, nici forma de azi a lumii, decât prin ipoteza unei inteligenţe extramundane, care a conceput lumea şi a creat-o după un plan. Condiţionarea binelui şi răului însă de voinţa lui Dumnezeu şi necesitatea de a cercetà voinţa lui Dumnezeu spre a înţelege căror acţiuni putem să le dăm epitetul de bune, e o problemă capitală în istoria filosofiei, în special a filosofiei practice sau *eticei*. Unul din admiratorii lui LOCKE, strălucitul scriitor şi gânditor englez, SHAFTESBURY, ale cărui scrieri asupra moralei au ajutat mult la precizarea noţiunilor ei fundamentale, a imputat lui LOCKE că, în materie de morală, e nominalist, ca şi HOBBES, că nu admite o calitate inerentă, bună sau rea, acţiunilor omeneşti, ci face să atârne dreptul şi nedreptul, în mod arbitrar, de hotărârile şi ordinile capricioase ale unei fiinţe a totputernice, iar nu de natura chiar a lucrurilor.

O greşeală aşà de mare nu numai că ar ridicà moralei orice bază ştiinţifică, dar ar răpi şi pedagogiei un punct de plecare sigur.

Dar obiecţia ni se pare nejustificată.

LOCKE cunoaşte foarte bine deosebirea dintre

concepţia nominalistă şi realistă a moralei, deşi nu întrebuinţează tocmai aceşti termeni pentru desemnarea lor. «Acela care pune, cu Archelaus, ca prin«cipiu că dreptul şi nedreptul, onestul şi «neonestul, sunt definite numai de lege iar «nu prin natură, va avea altă măsură pentru «rectitudinea şi defectuozitatea morală decât aceia «cari susţin că suntem supuşi la obligaţii antece«dente oricărei organizaţii sociale.»

Şi ca dovadă că direcţia fundamentală a cugetării sale nu stă în acord cu prima concepţie, voi aduce ideia ce'şi face el despre natura morală a lui Dumnezeu sau despre raportul dintre Dumnezeu şi noţiunea dreptăţii. «Dacă s'ar cuveni unor creaturi aşà de mărginite, ca noi, să ne dăm părerea despre ce poate fi înţelepciunea şi bunătatea infinită, crez că ne este permis a zice că însuşi Dumnezeu nu poate alege ceia ce nu e bine; libertatea atotputerniciei lui nu-l împedică de a fi determinat de ceiace este cel mai mare bine». LOCKE afirmă astfel supremaţia şi autonomia legilor morale, faţă de orice voinţă din univers.

Înţelesul convingerilor lui morale fundamentale nu este oglindit just, prin urmare, în formula: ceva e drept fiindcă aşà voeşte Dumnezeu; căci filosoful nostru mărturiseşte sigur că el nu recunoaşte voinţa lui Dumnezeu decât după dreptatea ei, şi că această dreptate, la rândul ei, stă

în tendința către conservarea și buna stare a întregului gen omenesc.

Adevărată formulare a cugetării adânci a lui LOCKE este, din contră, în definitiv aceasta: «Ceva e drept, fiindcă ajută la conservarea și bună-starea genului omenesc». Dar, de oarece aveà nevoe și de o sancțiune, și nu știà s'o caute și s'o găsească aici pe pământ și anume chiar în om, de aceia a introdus și pe Dumnezeu în raționamentul său moral zicând: Dumnezeu nu poate să aleagă și să voiască decât ce e drept, el are în mâinile sale pedepse și recompense eterne; deci trebue să ne supunem voinței lui.

Tocmai acì stă, incontestabil, partea slabă, neștiințifică, a moralei lui LOCKE; căci orce argument care aruncă îndoială asupra unei astfel de ființe transmundane și răzbunătoare, slăbește în acelaș timp și efectul și importanța acestei sancțiuni.

Pe de altă parte, tocmai această concepție, după care virtutea este, drept vorbind, numai un mijloc spre a dobândì favoarea lui Dumnezeu și propria noastră fericire eternă, apără pe LOCKE în contra obiecției ce i s'ar puteà aduce că jertfește individul în interesul totalității și că perde din vedere fericirea lui, când îl consideră numai ca mijloc pentru conservarea și buna stare a totalității, nu ca scop în el însuși. Dar această apărare ar fi în fond tot așà de deșartă ca și obiecția care-i dă ocazie. Cine admite cu ARISTOTEL și LOCKE că activitatea, ca

atare, procură omului o mulțumire specifică, o plăcere pozitivă, și că individul, trăindu-și vocația și cultivând virtutea și contribuind astfel la binele omenirii, simte și el însuși o fericire — susține implicit că, în sfârșit, omul poate găsi fericirea vieței în activitatea sa productivă și în deprinderile lui virtuoase [1]).

Din cele spuse urmează deci, că dacă voim să știm că o acțiune e conformă sau nu cu voința lui D-zeu, criteriul e acesta: să vedem dacă acțiunea e binefăcătoare omului ori nu. Virtutea ar fi dar *concordanța cu voința lui D-zeu sau cu binele omenirii.*

## VI.

Locke specifică apoi condițiile pentru realizarea voinței lui D-zeu, și prin aceasta, trecem în partea practică, aplicată, a pedagogiei lui. Condițiile sunt:

1. Iubirea și respectul de D-zeu, *religiozitatea.*
2. *Puterea de a urmà calea rațiunii.*
3. *Puterea de a înțelege voința lui D-zeu.*

La ce se reduc acestea?

Facultatea de a urmà rațiunea, iar nu pornirile, se reduce la dezvoltarea puterii voinței, deci la educația morală. Facultatea de a înțelege

[1]) *Ideile pedagogice ale lui John Locke,* studiu critic, de sistemizare, de I. GĂVĂNESCUL, Iași, 1899.

voința lui D-zeu sau adevărul, constitue educația inteligenței, instrucția. Deci mai întâiu de toate dezvoltarea unui sentiment de pietate și de legătură cu totalitatea din care facèm parte — religiozitatea; al doilea, educația morală propriu zisă, întărirea voinței; al treilea, instrucția, educația inteligenței, — iată condițiile pentru realizarea virtuții în sistemul pedagogic al lui LOCKE.

Să nu ne închipuim, însă, că LOCKE, ca un teolog pedagogic orcare, ar înțelege prin religiozitate învățătura papagalicească a dogmelor unei credințe. Nu, el vede mai adânc, mai filosofic în natura sentimentului religios și pătrunde adevăratul caracter al religiozității. E așà de liberal în ce privește instrucția religioasă, încât zice, că trebue să se lase omului alegerea liberă a credinței sale personale, să nu i se impună o credință anumită la nici o vârstă. Cu cel mai mare cuvânt n'ar admite impunerea credinței la o vârstă, când mintea n'o pricepe în articolele ezențiale ale dogmelor ei.

Deci e departe de a acordà nici măcar familiei dreptul de a hotărî credința, necum statului, care are de a face cu acțiunile, nu cu credințele omului — ideie ce o expune așà de clar și hotărît și SPINOZA.

Singurul lucru dar, la care s'ar reduce religiozitatea după fondul gândirii lui J. LOCKE, ar fi dezvoltarea acelui respect și acelei pietăți ce tre-

bue să resimţim în adâncul cugetului nostru faţă cu atotputernicia fiinţei, dela care atârnă, a atârnat şi va atârnà vieaţa oamenilor şi fericirea lor.

Concepţia aceasta rămâne, în esenţa sa, întreagă şi azi. Chiar de ne-am închipuì altă ipoteză metafizică despre lume decât cea teistă, în totdeauna va trebuì să existe conştiinţa legăturii cu ceva mai presus de puterea individului, cu ceva mai permanent, mai superior şi mai înalt decât interesele propriei noastre fiinţe, cu ceva ce se recunoaşte şi se simte că e mai demn decât vieaţa şi pentru care bucuros s'ar jertfi totul în lume.

Unde există conştiinţa acestui raport, există şi sentimentul religios, religiozitatea, or în ce s'ar pune acel cevà mai presus de fiinţa omenească: idealuri sociale, aspiraţii morale ale totalităţii etnice din care facem parte, visuri transcendente de înfrăţire şi fericire universală. Căci, faţă de patrie, faţă de naţia sa, faţă de omenirea întreagă, omul se găseşte cam în acelaş raport al unei părticele infime şi trecătoare faţă cu totul necoprins şi neperitor ce a fost înainte şi va fi şi după el, care l-a făcut să fie ceeace este şi ale cărui legi, abia întrezărite fragmentar de mintea lui, îl învălue şi-l duc pe căi nepătrunse, către un ţărm nevăzut, dar împodobit de ghirlandele înflorite ale speranţei, de luminele atrăgătoare ale credinţei, de farmecul cuceritor al iubirii.

Cât timp omul va purtà în sufletul său izvorul nesecat al acestor înalte sentimente, polarizate către cevà mai presus de personalitatea lui îngustă şi efemeră, religiozitatea va formà fondul cel mai măreţ al naturii omeneşti. Şi pe acest fond sublim al religiozităţii orce sistem de educaţie va trebui să-şi pună temelia.

---

## PRELEGEREA XVIII

# PEDAGOGIA LUI JOHN LOCKE (urmare şi fine)

CARACTERISTICA CULTURII SECOLULUI 17-lea

I. Formula concepţiei teoretice a pedagogiei lui LOCKE: libertatea voinţei şi a inteligenţei. In ce constă fiecare din ele şi cum se realizează.

II. Piedicele cari se opun la realizarea libertăţii intelectuale. Ignoranţa, superficialitatea, lipsa sagacităţii în stabilirea raporturilor între idei, graba sau întârzierea în tragerea concluziilor, prejudiţiile.

III. Remediul în contra fiecăruia din aceste defecte. Problema programei. Impărţirea ştiinţelor în trei clase: teoretice, practice, simbolice. Ce ştiinţe sau ordine de cunoştinţe anume coprinde programul lui LOCKE.

IV. Valoarea relativă a diferitelor obiecte de studiu.

V. In ce sens se poate vorbi de clasicismul sau de realismul lui LOCKE. De ce se poate considerà mai degrabă ca social-umanist.

VI. Câte şi ce limbi să se înveţe? După care metodă? Când trebuie să se înveţe gramatica şi în ce scop? Metoda de a învăţà limba latină. Folosul compoziţiilor latineşti, îndoielnic. Exerciţiile de compunere şi vorbire în limba maternă.

VII. Obiecţii aduse sau posibile în contra metodei de a învăţà limbile, aşà cum propune LOCKE.

VIII. Insuşirea cunoştinţelor pozitive despre lucruri din natură şi despre oameni. Cum să se înveţe morala. Când filosofia? Să se înceapă cu studiul spiritului. De ce?

IX. Ce înţelege LOCKE prin spirite? Critica ce-i face ROUSSEAU. Singura accepţiune plauzibilă pare a fi, nu teologică şi metafizică, ci psihologică.

X. Unde trebue să se facă educaţia? In familie sau în şcoală. Foloasele şi neajunsurile fiecăreia din aceste instituţii sociale de educaţie.

XI. Cultura generală şi cultura profesională alcătuind cultura complectă. Cavalerul ca scop al educaţiei profesionale.

XII. Nobilul, tip social ieşit din prefacerile istorice ale epocei.

XIII. Învăţământul obligator, ca necesitate a raţiunii de stat în noua formaţie şi situaţie acestuia.

XIV. Noua dispoziţie a ştiinţelor în ordinea valorilor lor relative, după interesele societăţii şi statului modern.

## I.

Spuneam că educaţia complectă trebue să îndeplinească trei condiţii: religiositatea, tăria spiritului, tăria voinţei. Las la o parte tăria corpului; Nu doar că LOCKE nu dă importanţă educaţiei fizice. *Mens sana in corpore sano* e o maximă aşà de în relief pusă de dânsul, încât unii au crezut că aceasta e chiar formula scopului educaţiei după LOCKE. Dar mijloacele pentru susţinerea sănătăţii, propuse de el, cu greu se pot reduce la un principiu în acord cu scopul adevărat al educaţiei fizice.

Pentru unificarea sistemului se poate reduce la câteva formule simple întreaga concepţie teoretică a pedagogiei lui J. LOCKE.

Ceeace e mai important pentru el de realizat

în educaţie, după religiozitate, e libertatea voinţei şi a inteligenţei.

Libertatea voinţei stă în puterea omului de a lucrà, nu mânat de impulsiile momentului, de instincte, ci conform cu nişte principii raţionale, conform prudenţei.

Libertatea inteligenţei stă în câştigarea acelor deprinderi intelectuale ce fac mintea omului capabilă de a urmà normele ce o duc la realizarea scopului ei: găsirea adevărului. Tot ce împedecă mintea, tot ce o îndepărtează dela găsirea adevărului obiectiv, sunt lanţuri ale inteligenţei, de cari educaţia trebue să o elibereze, spre a-i dà putinţa funcţiei ei normale.

Libertatea voinţei o dă educaţia morală, după cum câştigarea libertăţii inteligenţei o dă instrucţia şi educaţia intelectuală.

Am dezvoltat aceste vederi în studiul citat mai înainte [1]). Ne mărginim aci numai a spune că, pentru educaţia voinţei, LOCKE indică mijlocul practic de a întări pe om faţă cu durerea şi de a-l face capabil să se dispenseze de anumite plăceri. Aceasta alcătueşte, însă, tocmai virtutea personală numită prudenţa în înţelesul general al cuvântului, cu cele două feluri de manifestări ale ei: curajul şi cumpătarea, şi anume: curajul ca putinţă de a rezistà la dureri, iar cumpătarea ca putinţă de de a renunţà la plăceri.

[1]) *Ideile pedagogice ale lui John Locke.*

LOCKE vorbeşte şi de curajul moral, de puterea de a rezistà la dureri ce ating existenţa morală a omului; consideră deci chestia aproape din toate punctele de vedere; şi sfaturile ce le dă în această privinţă ar merità şi azi să fie reţinute.

Caracteristic pentru principiile ce conduc pe LOCKE în educaţia morală, e insistenţa ce o pune pentru câştigarea bunelor maniere: politeţa. Aceasta o reduce la dispoziţia de a nu jignì pe nedrept şi fără folos pe om, a respectà fiinţa omenească.

II.

Cum condiţionează LOCKE educarea inteligenţei? Cum se poate obţine libertatea intelectuală? Pentru aceasta trebue să ştim cam ce piedici se opun la funcţia normală a inteligenţei. Piedicele ar fi în număr de cinci, după cum rezultă din diferitele lui scrieri:

1. Lipsa de cunoştinţe suficiente, în genere, lacune de cunoştinţe, *ignoranţa* totală ori parţială, sau chiar o ştiinţă unilaterală.

Incontestabil, dacă n'ai datele privitoare la oglindirea naturii lucrurilor, poţi cădeà în erori de fapt vorbind de ele, şi inteligenţa nu e pusă în condiţii de a funcţionà normal, chiar dacă puterile ei ar fi oricât de dezvoltate.

2. Lipsa de claritate şi precizie în noţiunile căpătate, *superficialitatea.* Nu e destul să avem un cadru enciclopedic, cu tot ce se

poate cunoaşte despre om şi lume, dar acest tot să fie alcătuit din noţiuni clare şi precise; căci, dacă vom şti de toate în mod confuz şi vag, inteligenţa poate greşi, stabilind între idei raporturi nepotrivite cu raporturile reale ale lucrurilor corespunzătoare.

3. Lipsa de sagacitate şi de exerciţiu în căutarea şi aranjarea noţiunilor intermediare, spre a ajunge la stabilirea raporturilor exacte între idei şi lucruri. Altă piedică evidentă la găsirea adevărului, căci noţiunile, oricât de multe şi de precise, dacă nu se pun în raporturi unele cu altele, mintea nu poate ajunge la afirmarea de adevăruri, căci adevărul stă în raporturi exacte între noţiuni, în raporturi conforme cu ale lucrurilor corespunzătoare din natură. Şi, natural, dacă mintea e lipsită de ceiace LOCKE numeşte *sagacitas*, de acea forţă dinamică ce pune în circulaţie şi leagă noţiunile, nu se pot stabili raporturi între idei şi lucruri, deci nu se pot găsi adevăruri.

4. Întârzierea sau graba de a trage concluzii din datele exacte ale cunoştinţei. Iar o cauză de greşeli. Datele pozitive ale cunoştinţei, prin ele însele, pot fi de valoare; dar dacă mintea se grăbeşte să tragă concluzii ce nu sunt cuprinse în ele, sau dacă nu trage nici o concluzie, iarăşi nu se poate ajunge la adevăr. Cele două condiţii din urmă, fac pe LOCKE să caute mijloacele de perfecţionare a raţionamentului.

5. Prejudiţiile sau criteriile falşe de adevăr, ce se pot câştigà din copilărie, duc de asemenea mintea la concluzii greşite.

III.

Câştigul pozitiv, scos din aceste consideraţii, ar fi în rezumat constatarea că:

Pentru înlăturarea primelor cauze de erori, datorite neştiinţei, remediul ar fi cultura generală; pentru înlăturarea celei a doua cauze de erori, remediul: determinarea şi lămurirea noţiunilor prin metode didactice; pentru îndepărtarea cauzei a treia şi a patra: dezvoltarea şi disciplinarea facultăţii de a judecà şi raţionà prin exerciţiu condus după normele logice; în fine, pentru înlăturarea erorilor cauzate de prejudiţii ori criterii falşe: deprinderea inteligenţei cu criteriul sigur şi exact al adevărului.

Nu găsiţi în aceste propoziţii pozitive aproape coprinsul întreg al didacticei cu discuţia chestiilor ei celor mai de samă? Cu alte vorbe, se vede formulată problema esenţială a programei: ce trebue să se ştie? ce cunoştinţe sunt necesare, pentru ca instrucţia să fie generală? Apoi se schiţează şi metodologia, se propun mijloace pentru dobândirea adevăratelor noţiuni clare, precise, adecuate la lucruri, precum şi pentru exerciţiul facultăţilor mintale.

În problema programei, J. LOCKE se ocupă şi de succesiunea ştiinţelor, de ordinea în care trebue să se deà cunoştinţele. Sistematizând toate ştiinţele, le reduce la trei categorii: 1. Ştiinţe despre natura lucrurilor în genere, fie de ordin material, fie de ordin moral, sau ştiinţele pozitive, înţelegând prin acestea nu numai ştiinţele naturale, aşà zise exacte, ci ştiinţele de fapte în genere. 2. Ştiinţe ce se ocupă cu acţiunile omeneşti. 3. Ştiinţe ce au de scop cunoaşterea mijloacelor necesare pentru dobândirea şi comunicarea acelor cunoştinţe.

Ştiinţa, care se raportează la prima clasă de idei, se chiamă teoretică sau speculativă (θεωρική); aceia care se raportează la a doua clasă, se chiamă practică sau morală (πρακτική); şi a treia: simbolică (σημειωτική), coprinzând retorica şi logica.

Ce avem, prin urmare, de dat elevului, fie ca cunoştinţe, fie ca dexterităţi, s'ar puteà reduce la aceste trei categorii. Programul de studiu al lui LOCKE cuprinde şi tratează dintre ele pe următoarele:

*Geografia, cronologia, astronomia, filosofia naturei* sau *fizica* în sens larg, adică ştiinţa despre corpuri şi «spirite»;

*Morala, dreptul civil, legile ţării, istoria, teologia şi religia;*

*Limbile, retorica, logica, stilistica;*

*Scrierea, citirea, stenografia, muzica, scrima, înotatul, călăria, grădinăria, agricultura.*

## IV.

Numai din simpla enumerare a acestor obiecte de studiu nu ne putem face însă o idee determinată de spiritul care trebue, după LOCKE, să domnească în tot învăţământul. Ca să ajungem aci, să căutăm a restabili, pe lângă acest program calitativ şi pe cel cantitativ, adică să cercetăm: în ce proporţie şi în ce raporturi de măsură voeşte LOCKE să se dea fiecare din aceste obiecte de studiu? Căruia dintre ele sau cărei categorii de studii dă el precădere? pe care din ele pune centrul de greutate al învăţământului? În legătură cu această chestie: după ce principiu hotărăşte el scara valorilor relative a obiectelor de studiu? Şi, în sfârşit, în ce ordine crede că trebue să se dea aceste cunoştinţe?

Viaţa noastră e scurtă, puterile nu-s fără margini. «Şi deaceia, zice LOCKE, cred că timpul şi munca acordată propăşirii serioase trebue să fie întrebuinţate la lucrurile cele mai folositoare şi cu urmări mai însemnate» [1]).

Ceiace trebue să se ştie, mai întâi de toate, clasa de cunoştinţe cea mai principală este, după LOCKE, aceia de care avem neapărată nevoe, spre a ne asigură fericirea eternă, anume: teologia sau religia naturală, şi morala.

[1]) *On educ.* § 197, 198, 194.

Teologia, «conținând cunoștința despre Dumnezeu și creaturile lui, datoria noastră către el și către oameni și o vedere despre starea noastă prezentă și viitoare, rezumează orice cunoștință îndreptată către adevăratul ei scop, adică mărirea și venerarea creatorului și fericirea omenirii. Aceasta e studiul nobil, care e datoria fiecărui om.» [1])

Și «moralitatea este știința și ocupația de căpetenie a omenirii în genere, precum diferitele arte (tehnica), referitoare la părți deosebite din natură, sânt chemarea și talentul privat al oamenilor luați individual, pentru folosul obștesc al vieții omenești și pentru trebuințele lor proprii în astă lume». Natura însăși ne-a destinat pentru această misiune, de oarece ne-a înzestrat pentru aceste ocupații cu facultăți în o proporție mai bogată decât pentru celelalte ocupații.

După raportul etern dintre sufletul nemuritor al omului și Dumnezeu, ce raport vine imediat în scara valorilor? Negreșit acela dintre om și om sau dintre om și societate. De aceea LOCKE, foarte consecvent cu principiul lui, pune, imediat după înțelepciune și virtute, cunoștințele sociale sau interhumane și cere ca ideile referitoare la acest domeniu să aibă precădere, să fie tratate și lămurite mai mult decât toate celelalte cari alcătuesc «globul intelectual». El cere, în astă privință, pentru învățământ:

[1]) *Conduct of unders.* § 23.

1. Studiarea cărţilor de *De officiis* a lui CICERON, în intenţia de a se aprofundà principiile şi preceptele virtuţii şi a se dà astfel vieţii reguli de acţiune [1]).

2. Instrucţiuni despre dreptul natural al omului, despre originea şi fundamentele societăţii, afacerile şi relaţiile naţiunilor civilizate în genere.

3. Cunoştinţa legilor ţării respective, o privire în constituţia şi administraţia ei.

4. Istoria, şi anume mai ales în legătură cu aceste legi; altfel declară că istoria e nefolositoare şi bună numai să ascundă ignoranţa sub mantaua unei erudiţii goale [2]).

5. Limba maternă, a cărei importanţă, de altmintreli, e de o potrivă cu a celor de mai sus şi întrece pe acele următoare.

6. Limbi streine.

## V.

După cunoştinţele relative la raporturile sociale, ar urmà, negreşit, în scara valorilor, acelea de cari avem nevoie în cariera noastră specială. Şi, în cele din urmă, din toate celelalte câte ceva, adecă o privire generală asupra «globului intelectual», şi

[1]) *On educ.* § 185,

[2]) *Th. on educ.* § 187.— FOX BOURNE op. citat vol. I, pag. 360—362 sau LORD KING op. cit. pag. 91—94, lucrarea lui LOCKE „*Essay on study.*"

anume în grad diferit de dezvoltare şi preciziune, după cazul particular. Asupra acestui punct hotărăşte caracterul special şi trebuinţele anumite ale vocaţiei particulare.

LOCKE pune, aşà dar, în pedagogia sa, punctul de greutate al studiilor în aşà zisele ştiinţe neologice şi anume în cele morale şi sociale.

Dacă totuşi vrem să-l numărăm între pedagogii realişti, trebue să facem atunci observaţia foarte importantă, că realismul lui nu se raportează la ştiinţele naturale şi la matematică.

Şi, dacă, pe de altă parte, voim să-l numărăm între partizanii culturii formale şi clasice, de oarece vorbeşte aşà de des de formarea inimii, minţii, voinţii şi se manifestă pe faţă în contra îndopării cu multe cunoştinţe speciale, şi aci trebue să facem o notiţă explicătoare, arătându-se că clasicismul lui nu este de fel estetic antic. Cu un cuvânt el este, întrebuinţând un termen nou şi mai potrivit, social-umanist.

Importanţa pe care LOCKE o pune pe cunoştinţa legilor patriei, deşi formulată poate suficient pentru timpul său, are nevoe de o noă formulare mai largă. Legile nu sânt necesare nu mai «dela judecători până la oameni de stat», ci pentru toţi cetăţenii. Căci un cetăţean, adică un membru conştient al unei societăţi omeneşti stabilite pe legi, al unui stat, care să nu aibă o ideie corespunzătoare despre legile dominante ale acelei societăţi, despre drepturile şi datoriile lui, e o absurditate.

## VI.

In ce privește chestia: câte și ce limbi străine sânt de învățat? răspunsul, în sensul lui LOCKE, e următorul: atâtea și acele limbi străine, câte și cari sânt necesare pentru cariera particulară, la care e destinat copilul. In cazul lui special, recomandă limba franceză și latina; respinge însă limba greacă[1]). Dar, plecând dela acelaș principiu, respinge și latineasca pentru aceia cari se destină nu profesiunilor înalte, adică cârmuitoare, ci negoțului, industriei, agriculturii; și, pe de altă parte, cere și greceasca, pentru aceia cari vor să se deà la cariere erudite.

Astfel dar, chestia nu se poate tranșa *in abstracto* și deopotrivă de valabil pentru toți oamenii, toate timpurile și popoarele.

Din acelaș principiu rezultă și metoda învățării și predării limbilor în genere. Aceasta atârnă de scopul pentru care se învață limbile. In această privință LOCKE împarte oameni în trei categorii:

1. Oameni cari învață limbile fără intenția de a le utilizà altfel decât în relațiile obișnuite din societate și pentru comunicarea gândurilor în viața de toate zilele.—«Și pentru acest scop, calea primitivă de a învățà o limbă prin conversație nu numai că servă îndestul de bine, dar e de preferit, ca cea mai expeditivă, mai potrivită și naturală».

[1]) *On enduc.* § 94. — *Conduct of underst,* § 19.

Deci, pentru acest uz al limbagiului se poate zice că gramatica nu este necesară.

2. «Sunt alţii, cari îşi îndeplinesc cea mai mare parte din treburile lor pe lume prin cuvânt şi prin condeiu». Şi aceştia trebue să fie pregătiţi, făcuţi destoinici să-şi exprime gândirile lor mai cu înlesnire şi cu efect mai puternic asupra spiritului altora. Şi pentru acest scop gramatica este necesară: dar numai gramatica propriei lor limbi şi anume numai pentru aceia cari vor să-şi deà osteneala de a-şi cultiva limbagiul şi a-şi perfecţionà stilul. Prin aceasta se atinge astfel şi chestia retoricei şi a stilisticei.

3. «Mai este un al treilea fel de oameni cari se îndeletnicesc cu două sau trei limbi străine moarte, îşi fac din ele preocupaţia studiului lor şi un punct de onoare din dibacea lor întrebuinţare».

Aceştia, dar numai aceştia, ar trebuì, după LOCKE, să înveţe cu ingrijire gramatica limbii latineşti şi greceşti. Ceilalţi cari învaţă aceste limbi numai ca să le înţeleagă, ca să poată ceti în ele şi să se facă înţeleşi, isbutesc la aceasta mai uşor şi mai sigur după metoda primei categorii, prin convorbire şi uz [1]); sau, când aceasta nu e posibil, în orce caz, prin lectură [2]). Obiectul convorbirii şi al lecturii,

[1]) După cum povesteşte MONTAIGNE (*Essais*, Liv. I, cap. XXV, către sfârşit) că a învăţat latineşte.

[2]) *On educ.*, § 136, 165, 167.

atât în limbile moderne cât şi chiar în cele moarte trebue să fie luat alternativ din o ştiinţă sau din alta, comunicând cunoştinţe despre tot felul de, lucruri cari aparţin percepţiei sensibile, ca atracţie excitantă pentru spirit [1]). La început, LOCKE povăţueşte să se scrie traducerea vorbă cu vorbă dedesuptul rândului corespunzător latinesc. Şi fiindcă metoda prin lectură e ceva mai imperfectă de cât acea prin vorbire, ea va aveà nevoie de câteva, deşi puţine, cunoştinţe gramaticale preliminare, precum învăţarea pe de rost a conjugării verbelor şi a declinării substantivelor şi pronumelor [2]).

Aceasta este însă şi ultima concesie pe care LOCKE o face în această privinţă gramaticei, de oarece principiul şi regula este, că «limbile se învaţă prin rutină, deprindere şi memorie». Chiar aceia cari se destină studiului critic al unei limbi, ar trebui să înceapă mai intâiu pe această cale simplă, uşoară, naturală; şi, numai după ce posedă limba în mod oarecum mecanic, să treacă la gramatica ei, şi anume aceasta ca introducere la retorică [3]). «Unde retorica nu e necesară, gramatica se poate dispensà».

[1]) *On educ.*, § 166, 169.

[2]) ASCHAM, în Anglia înainte de LOCKE, şi în Franţa DUMARSAIS, după LOCKE (în *Méthode raisonnée pour apprendre la langue latine* 1782) propune aceiaş metodă.

[3]) *On educ.*, § 168.

El respinge cu totul obiceiul de a se face compoziţii latineşti de către toţi cari învaţă latineşte. Dacă n'avem intenţiunea de a face din elevi scriitori şi oratori latini, compoziţiile latineşti nu au nici un scop. Dacă se crede că prin aceasta ei devin mai dibaci în mânuirea limbii materne, aceasta e o greşeală, căci spiritul limbilor vechi nu se aseamănă deloc cu acel al limbelor moderne, aşà încât a fi perfect în acelea însemnează a înaintà foarte puţin în dibăcia de a scrie într'un stil englezesc curat[1]).

Adevărata cale către ţinta din urmă, anume către mânuirea şi stăpânirea limbii materne scrise, sunt mai degrabă compoziţiile făcute în această limbă. LOCKE recomandă prin urmare cu insistenţă exerciţii stilistice, bine înţeles pentru elevii din a doua categorie. Trebue să se înceapă cu stilul narativ şi apoi să se treacă la cel epistolar, asupra căruia trebue să se inziste mai mult din cauza marei lui importanţe pentru relaţii în viaţă. In aceasta trebue să ne luăm după modelele celebre ale acelora cari s'au distins prin perfecţiunea stilului.

Compoziţiile dau, ce e drept, o înlesnire şi destoinicie în stil, anume în exprimarea scrisă a gândurilor, dar numai în aceasta. Nu dau şi dibăcia de a se exprimà oral în mod clar,

[1]) *On educ.* § 172.

frumos, elegant şi convingător. Pentrn acest scop trebue să se organizeze alte exerciţii corespunzătoare, exerciţii de vorbire. LOCKE critică, prin urmare, metoda după care elevii sunt orientaţi în elocvenţă prin faptul că li se pune în mână un manual de retorică, pe care au să-l înveţe pe din afară, «ca şi cum numirile figurilor, cari au înfrumuseţat discursurile acelora ce pricepeau arta vorbirii, ar constitui adevărata artă şi dibăcie de a vorbì bine. Accasta, ca şi celelalte lucruri de practică, se învaţă nu prin puţine ori multe reguli date, ci prin exerciţiu şi aplicaţie, supunându-ne regulelor bune, sau mai bine modelelor, până ce se câştigă deprinderi şi înleznirea de a le face bine». Modul cum se deprind tinerii a vorbi din improvizaţie este: «Să se pună tinerilor chestii raţionale şi potrivite cu vârsta şi capacitatea lor, şi relative la subiecte nu cu totul necunoscute lor, nici afară din experienţa lor[1]), şi asupra acestora ei trebue să vorbească *extempore* sau după o scurtă meditaţie, fără a notà nimic».

## VII.

Se impută adesea lui LOCKE că n'ar fi având nici o ideie de puterea formală a studiului limbilor făcut

[1]) Cum este bunăoară profunda maximă amintită de el: *omnia vincit amor* sau *non licet in bello bis peccare.*

prin gramatică, şi că de aceia ar fi recomandând el numai metoda descrisă mai sus, o metodă mai mult mecanică. Pentru ca obiecţiunea să aibă însă temeiu, trebue să se dovedească mai întâiu: 1) că, deşi admiţând că scopul învăţării limbilor în genere e cel indicat de LOCKE, totuşi metoda întrebuinţată de dânsul nu duce la scop; 2) sau că scopul însuşi este altul, spre exemplu formarea judecăţii, şi că acest al doilea scop prin nimic altceva nu se poate atinge mai bine şi mai uşor decât numai prin metoda gramaticală a învăţării limbilor.

Incă o obiecţie ar mai fi posibilă în contra metoadei propuse de LOCKE: anume că în organizarea actuală a învăţământului public n'ar fi poate aplicabilă. Insă organizările şcolilor şi metoadelor învăţământului sânt numai mijloace pentru un scop, nu sânt scopul însuşi. Când o metoadă de învăţământ, care singură poate realizà un scop didactic recunoscut ca preţios, nu se poate adaptà la o organizare existentă, atunci această organizaţie împiedică realizarea scopului recunoscut ca preţios în educaţie, şi deci valoarea ei ca mijloc scade. Prin urmare, nici această obiecţie n'are o valoare necondiţionată.

## VIII.

Paralel cu dexterităţile enumerate până aici, merge, mână în mână, însuşirea cunoştinţelor reale.

1. O orientare în spaţiu şi în timp asupra universului: *geografia* şi *cronologia;* apoi *astronomia* şi cunoaşterea planetelor pe baza sistemului Kopernican. Ca mijloace auxiliare pentru aceasta: hărţi şi glob.

2. Alternând cu geografia şi astronomia, ştiinţele lor auxiliare: *aritmetica* şi *geometria.*

3. *Istoria* (mai mult cea externă).

4. Un sistem de *morala practică*, cum se găseşte în *De officiis* a lui CICERO şi în «*De officiis hominis et civis*» de PUFFENDORF. Relativ la aceasta găsim sub titlul: «Despre modul de a învăţă filosofia morală» următoarele observaţii în scrierile filosofice mai dela început ale lui LOKCE:

«întâiu, prin poveţe, legi, precepte...

«al doilea, prin proverbe şi maxime,

«al treilea, prin parabole, exemple, etc. [1]).

Mai cu seamă ar trebui să se propună elevului cazuri concrete de morală şi să i se ceară părerea asupra lor, căci prin aceasta el va înţelege mai bine bazele şi limitele convenienţei şi ale justiţiei, şi va aveà o impresie mai vie şi mai puternică despre ceeace trebue să facă [2]).

5. *Dreptul natural*, după cum se găseşte în «*De*

[1]) FOX BOURNE. *The Life of J. Locke*, vol. I, pag. 71 cf. *On educ.*, § 82.

[2]) *On educ.*, § 97 — Tot aşà recomandă KANT în *Metaphysik der Sitten. „Etische Methodenlehre"*.

«*jure belli et pacis*» a lui CROTIUS şi în «*De jure naturali et gentium*» a lui PUFFENDORF.

6. *Elemente despre constituţia şi administraţia patriei* şi apoi din nou *istoria* în legătură cu acestea.

7. *Filosofia naturală*, adică «cunoştinţe despre principiile, proprietăţile şi acţiunile lucrurilor, după cum sunt în ele înse-le» [1]).

Aceasta se va lăsă la sfârşit ca încheere a studiului, căci nu este o ştiinţă propriu zisă şi se învaţă nu doar ca să avem o cunoştinţă singură despre natura în sine a lucrurilor şi a lumii, ci ca să câştigăm o idee despre diferitele ipoteze mai importate, pe cari spiritul omenesc le-a făcut pentru înţelegerea lor şi dintre cari LOCKE mărturiseşte că simte înclinare către ipoteza «corpusculară,» ceeace de altminteri a arătat în deajuns în *Essay*.

Filosofia naturii se împarte, însă, după LOCKE, în două: una coprinzând spiritul, cu natura şi calităţile lui, şi a doua corpurile. Şi el afirmă că ştiinţa despre spirit trebue să aibă precădere asupra studiului materiei şi al corpurilor.

De oarece această afirmare poate să deă uşor naştere la neînţelegeri, după cum a şi dat, provocând discuţii şi controverse, vom considera-o mai de aproape. Argumentele, pe cari îşi sprijinină LOCKE afirmaţia, sînt:

[1]) Asupa tuturor acestor puncte să se vază mai ales *On educ.* § 178—190.

1. că spiritul se ocupă cu materia *volens nolens*, şi aproape neîntrerupt, prin impresiile senzibile. Prin urmare ideile relative la dânsa nu vor lipsi nici-odată, ba încă mulţimea lor va fi aşà de mare, în cât vor ocupa cu totul spiritul, pe când celelalte, ideile, ca să zicem aşà, mai puţin materiale, mai abstracte şi cugetările vor fi aruncate în planul din urmă, aşà, că ajungem să credem în cele din urmă că în *rerum natura* nici nu exisită astfel de lucruri decât materiale. De aceia trebue să se vorbească cu insistenţă şi despre lucrurile nemateriale, ba încă să se înceapă cu ele. Trebue să se facă aceasta:

2. al doilea fiindcă noţiunile clare despre natură, funcţiunile şi proprietăţile spiritelor «vor fi o bună preparaţie pentru studiul corpurilor», ba încă pentrucă fără dânsele fenomenele materiei rămân neînţelese: s. e. «citez numai cazul comun al gravităţei, care crez, zice LOCKE, că e imposibil de explicat prin vre-o acţiune naturală a materiei, sau prin orice altă lege a mişcării, ci numai prin voinţa pozitivă a unei fiinţe superioare care le-a dispus astfel».

## IX.

Ce înţelege LOCKE prin «doctrina despre spirite»? Judecând după primul argument, înţelege probabil psihologia; după al doilea, teologia. Teologia însă, în

acest înţeles, ar trebui să proceadă chiar psihologia, după LOCKE, căci şi cele mai simple fenomene şi legi psihice ar trebui reduse la voinţa lui Dumnezeu spre a fi explicate. Se gândeşte dar aci numai la teologie, curat şi simplu? O nedumerire se naşte mai înâi din faptul că teologia, după dânsul, este o ştiinţă sigură, demonstrativă. Deci, ca atare, nu poate să facă parte din filosofia naturii, care nu este deloc ştiinţă.

Dar, deosebit de asta, găsim la el, în aceiaşi legătură de idei, următorul pasaj: «De oarece descoperirile cele mai clare şi mai largi ce avem despre spirite, afară de Dumnezeu şi de sufletele noastre, ne vin din cer prin relevaţie, crez că informaţia ce trebue să aibă tinerii despre dânsele trebue să fie luată tot din relevaţie. Pentru acest scop, conchid că ar fi bine dacă s'ar face pentru copii o bună istorie a bibliei spre a fi citită.»

Desigur la această din urmă însemnare se gândia ROUSSEAU, când zicea: «LOCKE veut qu'on commence par l'étude des esprits et qu'on passe à celle des corps. *Cette méthode est celle de la superstition, des préjugés, de l'erreur.*» [1])

In contra acestui pericol, însă, LOCKE luase cu prevedere toate precauţiile. El interzice în mod expres a se vorbi copiilor despre alte spirite decât numai despre Dumnezeu. [2])

---

[1]) *Emile.*—Liv. VI.

[2]) *Oneduc.* § 137, 171.

Numai tinerilor trebue să li se deà o idee despre dânsele, şi anume în scopul unei pregătiri şi desvoltări filosofice. Cu ce folos, însă, nu se poate vedeà.

Noţiunea explicării, concepută greşit, duce pe LOCKE la astfel de afirmări. Fără îndoială, faptele fizice ca gravitaţia, psihice ca memoria, par neinteligibile şi neexplicabile, fiindcă nu sunt reductibile la alte fenomene şi legi mai generale şi mai cunoscute. Dar tocmai din această cauză ele pot fi privite ca fapte ultime, ca datele cele mai sigure ale experienţei, la cari se poate reduce mulţimea celorlalte fenomene. *Regressus* esplicării nu poate fi împins la infinit. Ceva ultim trebue să existe. Şi este o întrebare, dacă facem un pas mai departe în explicarea naturii, când identificăm acest «ultim» cu voinţa lui D-zeu, înloc să rămânem curat şi simplu la ultimele fapte mai generale ale experienţei.

Intr'un singur caz poate fi justificată succesiunea metodologică preconizată aci de LOCKE: anume când prin «doctrina despre spirite» se înţelege numai ştiinţa despre propriul nostru spirit, cunoştinţa critică despre legile psihologice şi despre legile gândirii in genere. Dar LOCKE pare că nu s'a gândit la aceasta, în legătură cu ideile expuse, deşi de altminteri el este întemeetorul teoriei cunoştinţei, de oarece a cerut cu clară hotărâre ca, mai înainte de a ne încercà să deslegăm problemele naturii şi ale metafizicei, «să cercetăm mai întâi facultăţile noa-

stre». El a fost cel dintâiu care, pe baza metodei sale psihologice critice, a încercat «să studieze siguranţa primitivă şi întinderea cunoştinţei omeneşti, precum şi temeiurile şi gradele credinţei, părerii, aprobării»; deci, prin întreaga direcţie a spiritului său, erà cât se poate de aproape de concepţia cea justă, pe care totuş n'a văzut-o şi n'a formulat-o.

## X.

Ne mai rămâne de cercetat încă o chestiune, care va fi cea din urmă: unde trebue să se facă educaţia? Unde şi de către cine trebue să se realizeze condiţiile arătate până acì, pentru atingerea scopului educaţiei?

LOCKE este un partizan declarat al educaţiei în familie şi respinge educaţia publică prin şcoală, pe cuvinte cari nu se potrivesc numai pentru cazul particular al educaţiei unui om nobil sau de rang, ci pe argumente mai generale, deduse din chiar scopul educaţiei.

Vom culege dar avantajele şi desavantajele ambelor sisteme de educaţie, aşà cum le găsim în LOCKE.

1. Ca foloase găseşte: [1])

*a)* şcoala dă cunoaşterea oamenilor, îndrăzneală, încrederea în sine, puterea de a stà pe propriile

[1]) *On educ.* § 70.

noastre picioare, siguranţa şi tăria; dă ştiinţa, şi are în mâna ei, spre a îmbărbătă la lucru şi a întreţine progresul, marele instrument: emulaţia.

*b)* familia, casa, dă virtutea, nevinovăţia şi modestia.

2. Neajunsuri:

*a)* şcoala aduce cu sine viţiu, sălbătăcie, obrăznicie, rea creştere, înşelătorie, violenţă, poftă de ceartă, minciună.

*b)* familia învaţă orgoliul, dă neştiinţa şi stângăcia în raport cu lumea.

In ce priveşte valoarea foloaselor, trebue să spunem că virtutea, pe care o produce familia, e mai greu de dobândit decât cunoştinţa lumii şi ştiinţa în genere, şi că, în genere, bunele calităţi, pe care le mijloceşte şcoala, au valoare numai ca mijloace în serviciul virtuţii. Pe de altă parte, comparând neajunsurile, găsim că stângăcia şi necunoaşterea de lume, greşeli imputate educaţiei private, nu sunt consecinţele necesare ale creşterii acasă; şi chiar dacă ar fi, nu sunt rele incurabile; pe când viţiul este cel mai periculos rău din toate.

Dacă aceste două premise sunt stabilite, anume că: 1) ceea ce dă şcoala are o valoare condiţionată şi neînsemnată, pe când relele ce aduce au o greutate excepţional de mare; şi 2) că din contra, relele pe cari le dă familia sunt mici şi trecătoare, pe când binele ce-l aduce are o valoare absolută,

—atunci, desigur, e justă concluzia: cât se poate mai multă educaţie în familie (chiar toată), cât se poate mai puţină (chiar deloc) în şcoală.

Dar, pe-când apreciarea rezultatelor educaţiei din şcoală—care totuşi trece cu vederea câtevà părţi luminoase — se bazează or-şi-cum pe o stare de fapt a acestei instituţii, descrierea rezultatelor educaţiei din familie presupune din contră o stare ideală. Să notăm o mărturisire proprie a lui LOCKE: «mărturisesc, zice el, că de aici ar urmà ca împrejurul copiilor să nu fie decât oameni destoinici. Dacă în lume se întâmplă altfel, n'am ce face».

De sigur! Dar. tocmai în realitate se întâmplă altfel, şi trebue sau să comparăm cazuri ideale şi deoparte şi de alta—cari desigur vor părea deopotrivă de frumoase şi perfecte—sau trebue să avem în vedere şi de o parte şi de alta stări reale, spre a le judecà şi aprecià.

Şi în ce priveşte meritul de fapt şi real al familiilor în educaţie, s'ascultăm tot pe LOCKE însuşi vorbind despre aceasta. «Dacă ne uităm, zice el în mod introductiv, la felul obişnuit de educaţie al copiilor am aveà dreptate să ne mirăm.... că mai rămân câtevà urme de virtute».

1) Copilul e învăţat să lovească, trebue să aibă toate lucrurile pe cari le cere plângând şi care-i plac. Astfel părinţii, făcându-i de mici capriţioşi şi năzuroşi, conrup principiile naturii în copii, şi

apoi se miră că mai târziu gustă amărăciune în apa al cărei izvor tot ei l-au otrăvit. [1])

2. Acoperirea corpului care se face pentru pudoare şi pentru apărarea de intemperii, capătă, din cauza nebuniei şi viţiului părinţilor, o altă întrebuinţare şi se recomandă copiilor pentru alte scopuri. Devine obiect de vanitate şi de emulaţie. [2])

3. Minciuna şi subterfugiile şi scuzele şirete, cari se deosibesc foarte puţin de minciună, se pun de părinţi în gura copiilor, şi aceştia sunt învăţaţi să le debiteze, când foloseşte părinţilor.

4. Necumpătarea în mâncare şi băutură li se dă copiilor ca învăţătură pe toate căile de către părinţi. «A mâncă şi a beă se consideră aşă de mult ca cea mai însemnată afacere şi ca fericirea vieţii, în cât se crede că se opresc copiii, când nu iau şi dânşii parte la aceasta». Şi chiar când copiii au fericirea de a fi ţinuţi departe de chefurile părinţilor şi îngrijiţi după o dietă simplă şi cuviincioasă, totuşi anevoe pot fi scutiţi de contagiunea care înveninează sufletul. «Aş dorì să mi să spună, zice în sfârşit LOCKE, ce viţii nu aduc cu dânşii şi nu sădesc în sufletele copiilor părinţii şi educatorii, de îndată ce copiii devin susceptibili de a primì influenţa lor?»

[1]) *Qn educ.* § 35.
[2]) Idem.

Iată priveliştea educaţiei din familie după însuşi LOCKE. Mai adăugăm că părerea că părinţii vor îngriji de copiii lor mai bine, fiindcă îi iubesc mai mult, nu e împărtăşită de JOHN LOCKE. «Părinţii, pe cari natura i-a înzestrat în mod înţelept cu iubirea pentru copii, sunt foarte bine în stare de a-i răsfăţa. Ei îşi iubesc copiii şi aceasta este datoria lor; dar adesea iubesc şi defectele lor» [1]).

Şi în sfârşit, chiar dacă părinţii ar fi înţelepţi, tot stă în calea educaţiei din familie o mare pedică, pe care LOCKE nu ştie dacă şi cum se poate evită: oamenii de serviciu, servitorii. Aceştia strică tot ce va mai fi rămas din întâmplare nestricat de părinţi. Dau exemple rele, slăbesc autoritatea părinţilor şi în genere a educatorului de familie, infiltră în sufletul copilului tot felul de idei şi închipuiri despre spirite, strigoi, stafii şi alte lucruri, cari sperie imaginaţia copilului, etc. [2]).

De altfel LOCKE nu face din respingerea educaţiei publice o dogmă absolută [3]). Nu, ci îşi păstrează această rezervă faţă cu dânsa, până când se va găsi o şcoală, în care să fie posibil profesorului să observe caracterele copiilor şi să arate tot aşa de mari efecte şi pentru formarea virtuţilor şi

[1]) *On educ.* § 34.

[2]) *On educ.* § 59, 68, 69, 107, 138.

[3]) După cum face ROUSSEAU s. e. în *Emile* liv. I. *„L'instruction publique n'est plus et ne peut plus exister". „Reste enfin l'éducation domestique ou celle de la nature".*

câştigarea unei bune creşteri, ca şi pentru instruirea lor în studiul limbelor moarte [1]),

Şi, negreşit, până atunci şi critica lui are perfectă dreptate. Dacă idealul nu se poate realizà încă, de sigur cauza este: prea marea mulţime de şcolari încredinţată profesorului şi împrejurarea că elevii nu stau numai sub supravegherea şi influenţa profesorului. Dar prin aceasta s'a şi indicat, în parte, direcţia in care trebue căutată o ameliorare a sistemuiui de educaţie publică. Şi pentru indreptăţirea unei astfel de reforme nu lipsesc de fel argumente în scrierile politice ale lui LOCKE.

In definitiv, dar, LOCKE înclină către educaţia în familie; de aceasta se şi ocupă el şi sfaturile lui sunt date unui educator ce ar creşte un copil pentru cariera de nobil.

## XI.

Revin la observaţia făcută la început că LOCKE se ocupă in special de educaţia nobililor, şi se exprimă câteodată aşà, ca şi cum scopul educaţiei ar fi de a face cavaleri. Această concluzie a fost reţinută de unii, ce au susţinut că scopul educaţiei după LOCKE e cavalerul.

E drept că educaţia complectă a unui om concret constă nu numai în formarea aptitudinilor generale

[1]) *On educ.* § 70.

omeneşti, nu numai în disciplinarea inteligenţei şi voinţei după anumite norme, ci în aplicarea acestor forţe şi aptitudini generale la îndeplinirea unei anumite meniri speciale în vieaţa socială. Deci, pelângă cultura generală, mai trebue o cultură specială, profesională, pregătind pe om pentru vieaţa complicată socială. LOCKE studiază partea profesionistă a educaţiei, pregătirea pentru o carieră anumită din vieaţa socială; dar se ocupă cu una singură din toate carierele existente, cu aceea de nobil, de cavaler. Sunt, firește, multe îndeletnicirì folositoare societăţii, cariere însemnate, precum acea de preot san păstor de suflete şi predicator, de judecător, cârmuitor, educator, etc. LOCKE se ocupă numai de una, de cea mai înaltă, de cea mai importantă, şi mai bine văzută în timpul său: de cariera de nobil. Această preocupare, după cum am mai observat, o găsim la mai mulţi pedagogi din acea epocă: o caracteristică pentru perioada de dezvoltare culturală europeană dela sfârşitul secolului al XVI-lea până în secolul XVIII-lea.

Terminând aci pedagogia lui LOCKE, să inzistăm puţin asupra observaţiei generale din urmă.

## XII.

E de remarcat o cauză adâncă în determinarea istorică a caracteristicei pedagogice a secolului XVII, schimbarea organică ce se face în raportu-

rile straturilor sociale ale Europei dela sfârşitul secolului XVI-lea.

Din sfărmăturile instituţiei cavalerilor, din înmulţirea războaielor, din întărirea puterii regale, se ridică o clasă socială ca dominantă, nobleţa mare şi mică, ce se grupează pe lângă principi şi regi şi ieà în mână administraţia civilă şi militară a statului; şi ceeace e de remarcat, e că întreaga mişcare culturală se îndrumează în legătură cu această schimbare de raporturi sociale.

Importanţa nelimitată a aristocraţiei s'ar puteà exemplificà prin o modă de pe atunci; modele ne orientează de regulă asupra factorilor dominanţi într'un timp în o societate. Se observă anume, de pela sfârşitul secolului XVI-lea până la inceputul secolului XVII-lea, mania de a aspirà la căpătarea unui titlu de nobleţă, măcar a unei particule puse înaintea numelui, care să deà aparenţa cuiva că face parte din clasa nobililor. Invăţaţi, savanţi, negustori bogaţi, toţi cei ce strălucesc prin avere ori talent, luptă să-şi sancţioneze distincţia lor prin obţinerea titlului de nobleţă. Chiar un om ca LEIBNITZ nu s'a liniştit până ce n'a obţinut semnul de nobil, particula «*de*» lângă numele său. Invăţaţi, profesori universitari, studenţi, întreg corpul ce alcătueşte vieaţa universitară, căutà măcar prin îmbrăcăminte să-şi deà iluzia aristocraţiei. Profesorii purtau o uniformă, ce tot se mai păstrează şi azi în Germania la solemnităţi universitare, un

costum de nobil, căruia nu-i lipsea nici sabia; iar studenților le-a rămas și azi obiceiul de a-și da înfățișarea războinică de nobil bătăios măcar prin sgîrieturi de dueluri nesfîrșite. Astfel moda din acel timp ne îndrumează către stabilirea factorului important din societate, către tipul dominant: *aristocrația*.

XIII.

Aristocrația fiind stratul superior, negreșit că împrejurul curții unui suveran, împrejurul unui principe ori rege, se învârtià întregul mecanism social și întreaga mișcare culturală mai însemnată de pe atunci. Prințul, regele își cucerise puterea și autoritatea în luptele cu marii seniori, rivalii săi; era firesc că caute să-și asigure armata permanentă, totdeauna gata să susțină statul în noua lui organizație; iar pentru întreținerea armatei era nevoe să se alcătuiască un sistem rațional de administrare financiară, de percepere a impozitelor dela toți cetățenii. Dar, ca să fie de unde să se adune bani, trebuia să se dezvolte izvoarele de îmbogățire a poporului, să se dea fiecărui cetățean putința unei stări mai comode.

De aici altă menire a statului modern, menirea politică-economică, aceea de a asigură bună-starea materială a cetățenilor, a le dà tuturor supușilor putința de a susținea și satisface nevoile statului. Deci, în mod forțat de logica lucrurilor,

teoreticienii şi cârmuitorii statului au trebuit să ajungă la ideia, ce erà de altminteri atunci în aer, pusă în circulaţie de BACON, că, pentru a stăpâni natura, trebue s'o cunoşti; că a şti, e a puteà.

Inmulţirea cunoştinţelor, cercetarea adîncită a naturii lucrurilor pentru utilizarea şi supunerea lor la trebuinţele omului, a trebuit să intereseze acum, cu tot dinadinsul, pe omul de stat şi pe suverani. De aici a urmat că statul modern a trebuit să încurajeze înaintarea ştiinţei, cucerirea spiritulni omului asupra naturii prin formulele şi metodele experimentale şi prin matematice, ca mijloace auxiliare de luptă cu necunoscutul. De aci a urmat şi întinderea şi răspândirea cunoştinţelor în straturile de jos ale poporului, în mod sistematic şi obligator.

Ideia învăţământului obligator a eşit astfel din raţiunea de stat, din nevoia conservării lui. Cum, în adevăr, te vei face înţeles, ascultat şi urmat de popor, dacă nu-i vei perfecţionà inteligenţa, dacă nu-i vei dà cunoştinţele necesare, prealabile? Şi cum să-i ceri mijloacele de întreţinere a forţelor armate, dacă nu vei dà mulţimii putinţa de a înţelege natura spre a o utilizà şi stoarce din ea bunurile de cari are nevoie?

XIV.

Din faptul desvoltării statului modern, din misiunea ce şi-a luat asupră-şi între altele, în prima linie, cu învăţământul obligatoriu, a mai urmat şi o dis-

locare în ordinea de merit a ştiinţelor ce formau programa de învăţământ secundar şi superior.

Înainte, cari erau grupurile de cunoştinţe ce se considerau mai însemnate? Teologia şi literatura antică. Dar cunoştinţa clasicităţii nu ajută mai deloc statul modern în satisfacerea aspiraţiilor şi nevoilor sale actuale şi urgente. BACON avusese deja curajul să spună că nu antichitatea constitue vechimea lumii: noi modernii am fi cei bătrâni, iar antichitatea ar fi copilăria omenirii, pentru că descoperirile modernilor au adus stăpânirea mediului înconjurător, pecând cunoştinţele celor vechi, fizica lui ARISTOT, bunioară, n'ar puteà servi nici măcar ca introducere la ştiinţa noastră.

A cunoaşte antichitatea nu înseamnă deci a căpătà puterea de a subjugà natura. Şi statul modern tocmai de această putere erà mai însetat. Credinţa în superioriratea timpului nou a fost întărită de conchistele ştiinţelor, ale marilor descoperitori; mândria timpului modern a crescut, şi o schimbare fundamentală s'a făcut în spirit în privinţa valorii relative a ştiinţelor, şi în concepţia generală despre lume şi omenire.

Pecând în timpul renaşterii ne reprezentam omul ca întors cu faţa spre trecut, ca să privească şi adore idealul, dela finele secolului XVI-lea omul vede că perfecţia lui stă înainte, în dezvoltarea propriei lui puteri, deja relevate. Moder-

nitatea începe să înalţe cu admiraţie şi entuziasm ştiinţele naturale, fizice, matematica, tocmai acelea adică, de cari aveà mai multă nevoie statul modern, fie pentru îmbogăţire şi îmbunătăţire civilizatoare, fie pentru făurirea mijloacelor de luptă, de apărare şi de distrucţie internaţională. La ce ajută cunoştinţele lui ARISTOT, lui DEMOSTEN, lui CICERON ori TACIT? Ce folos aduce întreaga literatură antică în dobândirea cunoştinţelor exacte de natură, în sporirea bunei stări materiale a mulţimii, în suportarea grelelor sarcini publice ale statului modern?

Acest sentiment general a dus la faptul că s'a cerut, de către conştiinta publică, introducerea în învăţământ a ştiinţelor pozitive.

Ce trebuià să urmeze de aici? In mod firesc o scădere a studiului limbilor şi a literaturii antice, cari trebuiau să se restrângă, spre a face loc noilor veniţi. De aici o ciocnire de interese, pentru ocuparea locurilor, între primii ocupanţi şi mosafirii intraţi cam cu forţa; de acì rivalitatea, la care azistăm şi azi, între învăţământul real şi clasic, între studiul ştiinţelor naturale şi exacte şi între învăţământul limbilor şi al literaturii antice.

Vom urmări, în prelegerea viitoare, manifestările culturale ale epocei în instituţii create pe baza celor două concepţii dominante: importanţa covârşitoare a clasei cârmuitoare aristocratice şi valoarea impunătoare a ştiinţelor exacte.

## PRELEGEREA XIX

# CURENTELE ŞI INSTITUŢIILE PEDAGOGICE ALE SECOLULUI XVII-LEA.

RIVALITATEA ÎNTRE CURENTUL MODERNIST ŞI CEL ANTIC. ACADEMIILE ARISTOCRAŢILOR INSTITUŢIILE JANSENISTE

I, Rivalitatea între curentul literaturilor moderne şi cel clasic în Franţa. PERRAULT şi BOILEAU.

II. Rivalitatea celor două curente în Germania. OHOUASIUS. Primul profesor ce ţine prelegerile în limba maternă (germană). Indoieli despre utilitatea învătământului limbii latine.

III. Academiile de nobili, primele instituţii educative moderne, ieşite din trebuinţele organice ale timpului nou. — Programul lor obişnuit. Cunoştinţele obligatorii şi facultative; dexterităţile.

IV. Influenţa spiritului francez în alcătuirea tipului ideal de nobil. Secolul lui LUDOVIC XIV. Cultura Germaniei reflex al celei franceze, LEIBNITZ.

V. Ideile generale asupra educaţiei în *Nova Methodus al* lui LEIBNITZ.

VI. Două secte religioase importante prin străduinţele lor pedagogice: jansenismul şi pietismul. — *Petites écoles de Port-Royal.* Necesitatea psihologică-religioasă a înfiinţării lor.

## I.

Rivalitatea între curentul modern realist şi curentul clasicismului, numai latentă în secolul XVI-lea,

se accentuiază şi apare deplin conştientă pela jumătatea secolului XVII-lea.

Am văzut necesităţile istorice, sociale şi culturale ce au făcut să se iveaască curentul realist modern. Să urmărim desfăşurarea, în teorie şi practică, a rivalităţii lui cu clasicismul. Lupta o găsim formulată cu deosebire în Franţa şi Germania.

În Franţa, rivalitatea se manifestă în duelul literar foarte aprins dintre doi scriitori de o egală vehementă dar de un inegal talent : BOILEAU (1636—1711) şi PERRAULT (1628—1703). Acesta din urmă, al cărui nume sună strein şi necunoscut aproape, aveà în timpul său putere mare. Scriitor activ şi om de acţiune, ştià să-şi pună în sprijinul ideilor, nu numai pana dar şi influenţa sa politică. Bine văzut la curtea lui Ludovic al XIV-lea, ba încă prea bine, de vreme ce a provocat gelozii şi invidii din partea celorlaţi scriitori, membru al Academiei, cuvântul lui erà ascultat, aveà totdeauna trecere.

Pela jumătatea secolului XVII-lea, adică în plin secol al marelui rege LUDOVIC al XIV-lea, se naşte o discuţie relativă la valoarea literaturii antice şi a celei moderne. Discuţia s'a ivit dintr'un incident. PERRAULT făcuse o poemă, ca să cânte gloria literară şi militară a secolului lui Ludovic al XIV-lea : «*Le siècle de Louis le Grand,*» în care literatura modernă erà prea-slăvită. Dar modul cum îşi dezvoltase teza putea să dea ocazie de glume şi aluzii maliţioase la

adresa sa. BOILEAU şi RACINE îi zeflemisiră poema şi coprinsul ei de idei, iar PERRAULT la rândul său căută să-şi susţie, în nu mai puţin de patru volume, teza pe care incidental o atinsese în poemă. «*Parallèle des anciens et des modernes*» e titlul operei, în care se încearcă a stabili superioritatea literaturii moderne.

Pe noi ne interesează deocamdată, nu atât argumentele ce s'aŭ adus atunci *pro* sau *contra*, cât faptul că s'a ivit astă discuţie. Pecând înainte ideia că antichitatea trebue să servească de model eră o axiomă, acum se pronunţă formal îndoiala în superioritatea ei, ca manifestare literară. Dela BACON, se afirmase îndoiala numai despre valoarea activităţii ei ştiinţifice. Negreşit şi PERRAULT admiteà că antichitatea merită să fie cunoscută, căci, prin cunoştiinţa literaturii clasice, spiritul se rafinează; dar combăteà bigotismul literar al acelora ce făceau din antichitate un cult nediscutabil. Şi, ca să arate că spiritul modern a ajuns să egaleze pe cel antic, aveà incontestabil argumente chiar în împrejurările istorice, unde se născuse discuţia; n'aveà decât să citeze ca exemple scrierile literare, în adevăr clasice, ale lui CORNEILLE şi RACINE.

## II.

Tot în acest timp se năşteà şi în Germania aceiaşi discuţie, pe tarâmul pedagogic. Cel ce avù

curajul să pronunţe pe faţă în Germania valoarea proprie a literaturii moderne şi deci dreptul acesteia de a fi introdusă cu preferinţă în învăţământ, a fost un spirit tot aşà de combativ ca PERRAULT, dar cu o cultură filozofică mai înaltă — CHRISTIAN THOMASIUS (1655—1728).

THOMASIUS a fost întâiu profesor la Lipsca; dar temperamentul lui combativ şi principiile ce susţineà, în opunere cu ideile contimporanilor săi, l-au făcut imposibil aici. I s'a oferit atunci la Halle un loc, unde să-şi propage în libertate ideile. *Halle* deveni dela jumătatea sec. XVII-lea centrul cugetării libere, în Germania; aici se concentrează mai toţi refugiaţii ştiinţei şi filozofiei, urgisiţi din alte centre universitare; aci căutau azil toţi acei ce doriau să-şi exprime, în deplină libertate, gândurile prea îndrăzneţe pentru timpul lor.

Astfel, alături cu THOMASIUS, vine, tot din Lipsca, FRANCKE, despre a cărui activitate pedagogică vom vorbì în detaliu, şi CHRISTIAN WOLFF, care a introdus filozofia nouă în Universităţile germane.

Pecând THOMASIUS introduce spiritul nou în ştiinţa dreptului, FRANCKE formulează o nouă direcţie a evoluţiei religioase în Germania, pietismul.

THOMASIUS e cel întâiu profesor german ce are îndrăsneala să se abată dela tradiţia consacrată în vieaţa universitară. In loc să-şi anunţe şi să ţină cursul în latineşte, îşi anunţâ şi propuse prelegerile în limba maternă. El avù curajul, unic pe

atunci, de a susține că și în limba germană, ca și în cea latină, se pot scrie opere de valoare și formulă idei înalte filosofice, și că literatura, ce începuse deja să apară în limba maternă, își are valoarea sa proprie, destul de respectabilă. Demonstrându-și teza, atât în teorie cât și în practică, făcù să se întărească ideia că, spre a fi învățat, nu e absolut necesar să-ți faci cultura în limba latină, și nici măcar să înveți latinește.

Dacă știința se puteà extrage din cărți scrise în limbi moderne, dacă pentru relațiile internaționale nu mai erà nevoe absolută de limba latină, de oarece limbele franceză și italiană ajunseră de fapt a îndeplini rolul de limbi internaționale moderne, atunci se năștea întrebarea: la ce mai e de folos învățământul limbei latine, și ce justifică să se inziste atât de mult asupra ei, și să fie păstrată ca element necesar al culturii generale pentru toți? Ea va rămânea, de sigur, necesară pentru filologi, pentru cercetătorii izvoarelor vechi, ca și limba greacă. Dar pentru cei ce se destină altor ramuri de învățământ, pentru cei ce vor îmbrățișà o direcței practică de activitate socială, pentru cei ce vor puteà estrage elementele culturale din literatura și știința modernă, de ce atâta nevoe de limba latină?

Incepuse astfel, de pe atunci, indoiala în valoarea absolută și universală a limbilor și literaturilor vechi.

Vom vedeà cum clasicismnl, ca să-și păstreze poziția câștigată și să-și mențină valoarea, recurge

la alte argumente, ce dau loc apoi altor contra-argumente, şi aşà mai departe până în zilele noastre.

III.

Dupăce am arătat, în aceste două exemple tipice, cum s'a născut îndoiala despre valoarea nediscutabilă a antichităţii şi cum începuse a se afirmà valoarea literaturii şi ştiinţei moderne, să vedem cum, paralel cu această discuţie teoretică, prind să se închege instituţii întemeiate pe acelaş ideal.

Vorbiam de ridicarea, din-ce-în-ce mai pronunţată, a clasei sociale aristocratice, şi arătam cum nevoile nobilimii cereau, pentru cultura ei proprie, instituţii noi, cu un program determinat, adaptat scopurilor şi funcţiunii ei. S'ar putea zice că primele instituţii de educaţie, în Europa, ce au oglindit în concret tendinţa spiritului modern, au fost instituţiile create pentru satisfacerea trebuinţelor culturale ale aristocraţiei.

Societatea modernă îşi crează, din propriul său fond şi din mijloacele ei proprii, pentru trebuinţele sale speciale, un organ de cultură nou, ceeace în Germania erà cunoscut sub numele de *Ritter-Academie*, academii pentru cavaleri, pentru nobili. Se alcătueşte un program nou de studii, ce caută să corespundă deosebitelor meniri ale clasei aristocratice. Pentru întâia oară în istoria culturii moderne, vedem astfel crescând, în mod firesc, din viaţa so-

cietății, o funcțiune organică școlară, adaptată trebuințelor sociale actuale.

Iată programul unei instituții nobiliare sau academii de cavaleri.

1. Se caută să se dea nobililor o ideie, deși nu aprofundată, de istoria religioasă și teologie. Într'un timp, când chestiile religioase erau la ordinea zilei, în discuții și lupte, trebuiă să se deà unui om, ce stà la nivelul cultural superior al timpului, o informație sigură și sinceră despre aceste probleme; deci studiul teologiei și istoria religioasă. Apoi:

2. Dreptul privat, etica, principii de politică și de stat.

3. Istoria, genealogia, cronologia, geografia.

Adică, după o scurtă orientare în chestii mai abstracte, se treceà repede la informațiile despre societate, de carî aveà nevoe neapărată acel strat social, menit să influențeze, să conducă și să stăpânească societatea.

4. Oratoria, cu indicația specială a metodei de predare: *ipsa praxi*. Elocvența să se învețe nu atât în teorie, arătându-se genurile ei și regulile îndeplinite de cei ce au vorbit frumos, de marii oratori antici, ci din practică rațională să se capete destoinicia dreptei, justei și frumoasei cuvântări. Astă destoinicie se potriveà cu me-

nirea unui nobil: erà un mijloc de a influenţà oamenii.

5. Matematica, ce nu se prea găseşte în programele celorlalte şcoli.

6. Limbile, şi anume cea maternă mai întâiu, ceace e chiar o inovaţie; apoi limba franceză, italiană; şi, în fine, din limbile moarte, anume cea latină, în ultimul rând.

Acestea erau cunoştinţele obligatorii, ce alcătuiau complexul de studii generale pentru toţi elevii din academiile nobililor.

7. Cunoştinţe facultative: logica (teoria justei gîndiri), metafizica, fizica, ştiinţa războiului, astronomia, optica.

Multe din cunoştinţelele de sub punctul din urmă, fruct al desvoltării ştiinţifice din timpul modern, au luat dar, ca să intre în învăţământ, calea modestă a unor ramuri auxiliare şi facultative. Mai târziu, însă, se vor impune, vor pretinde şi ele un loc de onoare, vor cuceri o parte însemnată în programele de învăţământ.

8. Deosebit de cunoştinţele ce alcătuesc cultura spirituală generală, găsim dexterităţile necesare unui nobil complect, unui cavaler perfect. Am puteà pe acestea să le subsumăm sub titlul general de educaţie fizică, foarte neglijată până acum.

Aceste dexterităţi sunt: *a)* călăria, îndemânare firească unui cavaler; *b)* danţul; *c)* scrima, ca să fie totdeauna gata să-şi apere onoarea proprie

şi pe a celorlalţi; şi *d)* ceva de o importanţă mai presus de toate acestea, bunele maniere, cuprinse în «*la conduite*». Spiritul cerinţei, ca şi cuvântul, vine din Franţa.

## IV.

Trebue să notăm un fapt, atins deja în treacăt, că, pentru complectarea idealului de nobil, se caută a se luă ca model tipul nobilului francez. In Franţa, cu deosebire în secolul XVII-lea, înfloreau strălucitor la curtea «regelui Soare», bunele şi frumoasele maniere. Intreaga curte a lui LUDVIC AL XIV-LEA, cu toţi nobilii ce roiau în jurul lui, servià de model. Franţa îşi radià splendoarea culturii sale peste toată Europa; după-cum se luă ca model nobleţa franceză, tot aşa spiritul şi literatura franceză sta in fruntea tuturor celorlalte manifestări intelectuale de pe continent. Şi încă până la ce grad? LEIBNITZ preferă să-şi scrie operile filosofice în franţuzeşte: *Nouveaux essais sur l'entendement humain*, şi FRIDERIC CEL MARE, «der alte Fritz», cum îl numian Germanii, scrià şi vorbià mai liber franţuzeşte decât limba lui maternă.

Astfel, şi în educaţia practică organizată în academiile nobililor, şi în teoriile de educaţie ale timpului, găsim ca ideal tipul nobilului, zugrăvit în chipul culturii şi manierelor franceze. Admiraţia

pentru Franţa a rămas tradiţională de atunci în Germania şi s'a întins până departe în Orient. E aproape un proverb în Germania, că tot ce e distins, elegant, de bun gust, e franţuzesc.

Un reflex al acestei convingeri, în pedagogia teoretică, o găsim chiar în scrierile lui THOMASIUS, care pune ca ideal al educaţiei formula adoptată din literatura şi spiritul Franţei: «*d'un honnête homme, d'un homme sçavant, d'un bel esprit, d'un homme de bon goust et d'un homme galant*».

LEIBNITZ, aşă de influenţat, cum l-am văzut, de cultura franceză, oglindeşte de asemenea aproape aceieşi tendinţă pedagogică. LEIBNITZ are doă scrieri mai însemnate în materie de educaţie: una din tinereţe, în limba latină «*Nova Methodus discendi docendique juris*» (1667), şi alta, product al unui spirit mai matur, mai bine informat asupra idealului şi mijloacelor educaţiei, în limba franceză: «*Projet de l'éducation d'un prince*» (1693).

LEIBNITZ aduce şi în pedagogie preocupările caracteristice ale spiritului său enciclopedic. Intreprinzător, cu idei largi şi departe văzătoare, filosoful metafizic al monadelor se reprezintă ca un reformator practic universal pe întregul domeniu al ocupaţiilor intelectuale. Face proiecte de înjghebări de societăţi, dă planuri de reformă prinţilor, şi, când nu găseşte vre-un prinţ sau rege, în Germania, care să-i pue în aplicare proiectele, nu se discu-

rajează, se adresează vreunui suveran din altă țară, căci el crede că lucrează pentru «omenire» în genere, că planurile lui sunt realizabile oriunde.

Dela el a rămas formula, repetată în atâtea variante de susținătorii a-tot-puterniciei educației: dați-mi școlile din o țară și vă voiu dà oamenii pe care-i cereți, formulă întemeiată pe credința că toate deosebirile dintre oameni se datoresc educației, și că educatorul, servindu-se de o metodă bună, poate face din om orce. Ideia a-tot-puterniciei educației o reià HELVETIUS, în Franța, în o scriere având ca țeză să arate: *cum prin educație se poate formà un om de talent, de geniu, ori unul cu totul nul.*

## V.

In «*Nova Methodus*» e un capitol în care LIEBNITZ își expune vederile generale asupra educației. El propune trei trepte de învățământ, fiecare durând șase ani, un «sexeniu».

1. Primul sexeniu ar cuprinde vârsta dela naștere până la șase ani și n'ar comunică alte cunoștințe decât limba maternă și latină, «*per usum*».

Al doilea sexeniu (dela 6—12 ani), se estinde asupra școlilor publice, în care se va învățà scrierea, citirea, vorbirea prin exercițiu, istoria, matematica, optica, statica, astronomia, istoria naturală (cu «*Orbis pictus*» al lui COMENIUS).

Al treilea sexeniu (12—18 ani). Se părăseşte şcoala publică şi se trece în academiile de pelângă curţi, ce corespund cu universităţile. Acolo s'ar învăţă în practică multe lucruri, atât din natură cât şi din artă; s'ar dà elementele complimentare din ştiinţe, elemente de arte mecanice noţiuni de comerţ, în teorie şi în practică, punând pe elev să stea în relaţii de aproape cu negustorii şi să vadă în concret operaţiile de comerţ; apoi cunoştinţe sumare de medicină şi farmacie, elemente de jurisprudenţă şi teologie, în fine limbile franceză, italiană, ebraică şi greacă (pentru interpretarea S-tei Scripturi) şi retorica.

In această parte din urmă ne apropiem de programul dela academiile nobililor.

A patra fază, ultima, care nu se reduce, firește, la un sexeniu, ar cuprinde învăţătura şi educaţia ce se capătă în lume şi mai ales în călătorii.

## VI.

Din exemplul academiilor cavalereşti şi din acela al teoriilor lui THOMASIUS şi LEIBNITZ se vede cum a pătruns spiritul pedagogic nou în teoria şi practica învăţământului, cum se accentuiază şi se precizează tot mai mult noul curent faţă de cel vechiu, şi cum toată mişcarea şcolară şi pedagogică se condiţionează de prefacerea adusă de valurile istorice în organismul social.

In direcţia aceleaşi evoluţii apar, mai departe, două secte religioase, ce caută să introducă în învăţământ metode şi programe nouă. Aceste secte religioase, ce n'au mare importanţă pentru reforma credinţei creştine, dar merită o menţiune deosebită în istoria pedagogiei, pentru-că au creat şcoli, instituţii de educaţie destul de însemnate pentru timpul lor, sunt: în Franţa, secta jansenistă, iar în Germania, cea pietistă.

Jansenismul se naşte ca opoziţie faţă cu dogmatismul catolic al jesuiţilor, iar pietismul ca reacţie sentimentală în contra doctrinarilor protestanţi, ce redusese protestantizmul la o formulă rigidă, abătându-l dela forma plină de viaţă, sub care eşise din sufletul lui LUTHER.

Amândouă aceste tendinţe religioase, din Franţa şi Germania, caută să se organizeze şi să se exemplifice în practică prin instituţii şcolare.

Instituţiile şcolare ale janseniştilor le găsim sub numele de şcoli *mici* dela *Port-Royal*, —*Petites écoles de Port-Royal* — atât la Paris cât şi prin împrejurimi, pela Versailles (Port-Royal des champs).

Cum s'a născut necesitatea unor şcoli de educaţie din o pornire şi preocupare religioasă? Răspunsul ni-l dă caracteristica jansenizmului ca doctrină religioasă. Janseniştii, numiţi aşà dela teologul olandez JANSENIUS (1585–1638), au căutat să readucă la viaţă, în circulaţie de idei, doctrina SF. AUGUSTIN. Credinţa Janseniştilor erà că omul se naşte rău, de-

căzut, înfierat din naştere cu pecetia păcatului primitiv, şi deci condamnat, ca moştenitor al greşelii iniţiale; dar că, prin graţia divină pogorîtă în taina botezului, se reabilitează. Ca să-şi merite însă graţiarea câştigată prin botez, omul trebue să practice virtutea şi să se menţină in regulele religioase ce-l fac demn de graţia divină. Atunci, spre a asigurà omului graţia obţinută prin botez, s'a simţit nevoia de supravegherea lui continuă din copilărie şi de îndrumarea lui în practica statornică a virtuţilor creştine.

Spre a susţine voinţa omenească slabă în calea grea a virtuţii creştine, janseniştii au recurs la un sistem anumit de educaţie. Când ai un singur copil de educat, ai, fără îndoială, posibilitatea unui control sigur şi continuu; dar sistemul de educaţie individuală are dificultăţi şi defecte. Ca să se estindă influenţa educaţiei asupra mai multora, fără să scază posibilitatea supravegherii serioase, s'a inventat o instituţie intermediară între familie şi şcoală. S'a dat un număr de cinci-şease copii îngrijirii unui educator. Astfel a eşit mulţimea şcolilor mici din Port-Royal, de pela jumătatea secolului XVII (1643).

Eră uşor de prevăzut că apariţia acestor şcoli într'o ţară, unde tot învăţământul eră în mânile jesuiţilor, va face să se nască în sufletul acestora sentimentul de rivalitate şi de invidie, şi o pornire de ură şi de luptă, ce vor căutà de altfel să omotiveze pe consideraţii luate din doctrina religioasă.

De aici persecuţii în contra janseniştilor, şcolile lor adesea închise, cu toată apărarea unor admiratori geniali ca BLAISE PASCAL *(Lettres provinciales)* şi cu toate că din aceste şcoli a eşit un geniu ca RACINE, ca demonstraţie vie a valorii mijloacelor lor educative.

Să vedem mai de aproape sistemul de educaţie al instituţiilor janseniste, precum şi mişcarea pietistă din Germania.

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

## PRELEGEREA XX

# JANSENISMUL ŞI PIETISMUL

I. Mobilul ce a îndemnat pe Jansenişti să deschiză şcoli, să se ocupe de educaţie. Mila pentru destinul omului, ursit din naştere a ispăşi păcatul primitiv.

II. Durata şi însemnătatea instituţiilor janseniste. Spiritul ce domnia în ele. Omul privit şi tratat ca un bolnav sau convalescent.

III. Rezerva şi formalităţile unei politeţe respectuoase în relaţiile cu oamenii. Temeiul serios şi aplicaţiile abuzive ale acestui sistem. Rezultatul plauzibil: simţul purităţii şi demnităţii.

IV. Din principiu în contra emulaţiei ca mijloc de a înrăuri voinţa în educaţie.

V. Şcolile de fete ale janseniştilor. Vigilenţa mai riguroasă, fără asprime desperătoare. In contra făţărniciei. Deşi călugăriţe, educatoarele nu căutau să facă prozelite religioase. Libertatea conştiinţei individuale. Simţul pedagogic şi psihologic al educatorilor jansenişti. BOILEAU despre şcolile Port-Royal.

VI. Pedagogii jansenişti. — Planul de studii al şcoalelor de băeţi. Un contimporan despre şcolile janseniste.

VII. Pietismul în Germania. FRANCKE. Tendinţele lui moral-religioase. Sinceritatea şi căldura credinţei intime. Geniul de organizator al lui FRANCKE. Peripeţiile vieţii lui agitate. Stabilit în Halle.

VIII. Instituţiile create de FRANCKE—Die *Franckeschen Stiftungen*. Cum s'a născut fiecare. *Bürgerschule Pä-*

*dagogium. Waisenschule. Seminarium sellectum praeceptorum.*

IX. Idealul urmărit şi spiritul dominant în aceste instituţii

X. *Seminarium sellectum praeceptorum,* originea seminarului pedagogic, din ce nevoi şi în ce împrejurări s'a născut.

## I.

Ce a îndemnat pe jansenişti, sectă religioasă, să întemeieze şcoli, să se dea la ocupaţia de educatori? Un sentiment de pietate şi de milă pentru natura şi soarta omenească, dorinţa arzătoare de a mântuì sufletul omenesc de pericolul pieirii eterne. Niciodată mila nu s'a ridicat la înălţimi mai curate, nu s'a desfăşurat în acţiuni mai delicate.

Un blestem nepătruns apasă, din naştere, pe capul muritorilor. Cine bate la poarta existenţei, cine intră în arena vieţii, apare cu semnul osândei pe frunte, judecat şi condamnat prin chiar zămislirea lui. Nu întrebà ce ai făcut, ca să meriţi infierarea durerii. Ce ai făcut? Te-ai născut. Şi atât ajunge. Nu căutà să înţelegi vina existenţei tale. Vina ta? E că eşti şi că eşti om din oameni. Încă din germen firea ta e stricată. Păcatul te aruncă în lume, păcatul te aşteaptă în vieaţă. Păcatul e în sângele tău, în carnea ta, în gândul tău, în toată fiinţa ta. La cea dintâi ocazie te pândeşte. E veşnic lângă tine, cu ochi de şarpe. Ispitele lui îţi ies în cale din toate părţile. Pornirile tale dau mâna cu ispitele. Eşti trădat de firea ta. Ai un duşman în tine, pe

tine însu-ţi. Greşala primitivă a omului se răsbună repetându-se. Eşti victima păcatului originar. Sărmană făptură omenească slabă, sărmană pradă asvârlită în calea durerii nesăţioase, ce inimă poate să auză strigătul tău de jale, fără să-i răspunză ca un ecou de milă şi de simpatie?

Un astfel de răspuns a fost apariţia şcolilor janseniste. Inspirate de sentimentul unei datorii pioase către omenire, scopul lor era de a servi omului să se scape de urmările păcatului iniţial.

*Les petites écoles de Port-Royal* apărură modeste, sfioase, alăturea de marile instituţii, atât de glorioase ale jesuiţilor, şi se făcură par'că dinadins mititele, ca să nu fie băgate în seamă de puternicele lor rivale şi să fie astfel cruţate şi îngăduite cu menirea lor pur creştinească. Zadarnică precauţie. Jesuiţii văzură în micile şcoli janseniste punctele negre ce ascund, în fundul orizontului senin, norii ameninţători plini de tunete şi trăznete pentru planurile lor de atotputernică şi unică stăpânire a spiritelor.

## II.

Scurtă fù vieaţa instituţiilor şcolare janseniste (1643—1660). Dar, ca şi eroul din piesa lui CORNEILLE, ele ar puteà să ne zică, cu toată dreptatea:

« . . . . *aux âmes bien nées,*
*La valeur n'attend pas le nombre des années*».

Insemnătatea istorică a unei instituții nu se judecă numai după durata ei, ci și după mulțimea pornirilor culturale ce a semănat în lume și după importanța direcțiilor de mișcare ce a stârnit în sufletul colectiv.

Și, în această privință, școlile janseniste merită o distincție onorabilă. Ideia fundamentală, ce conduce opera lor de educație, e impozantă. Nu se cunosc, în toată istoria pedagogiei, multe cazuri cari să inspire, ca acesta, cercetătorului pe-lângă obișnuita lui curiozitate științifică, și un sentiment de respectuasă admirație și de veneratie pentru tendințele ce reprezintă. Ce spirit de gravă seriozitate amară te pătrunde, ce solemnă melancolie și resemnare tragică te întâmpină, când intri în motivele activității pedagogice a jansenismului și coprinzi întreaga concepție a durerii fatale, a marii, nesfârșitei, iremediabilei dureri eterne, ce s'a ursit naturii omenești din leagăn, și, pentru îndulcirea căreia, mila și groaza creiază instituții de caritabilă educație salvatoare!

Un om se naște; în sufletul lui stă latentă cauza răului, a căderii. O știi de mai înainte sigur. Cum să-l primești în lume altfel și cum să-l privești decât ca pe un candidat involuntar la nenorocirea existenței, predestinat greșelii, suferinței? Să-ți fie milă de el. Tratează-l ca pe un bolnav sau convalescent: cu bunătate, cu răbdare, cu blândețe. Și, mai ales, nu-l scăpa din ochi. Supravegează-l mereu.

păzește-l să nu cadă. E slab, supus ispitelor. Fii mereu gata să-i dai ajutor în contra răului din afară sau din năuntru. Umblă binișor pelângă el. Să nu-i agravezi soarta cu vre-o imprudență. Nu-i vorbi multe, iartă-l adesea, și roagă-te pentru el. *Peu parler, beaucoup tolérer, prier encore davantage*», așa sfătuiește ST. CIRAN și așa procedează educatorii janseniști. «Vigilență, răbdare și blândețe» [1]), iată formula la care se reduce pedagogia lor practică. Vigilență, nu din răutăcioasă curiozitate, ci din dorința de a luptă cu amăgitoarele și amețitoarele momeli ale căderii; răbdare, findcă ai a face cu un biet bolnav; și, tot pentru acest cuvânt, blândețe.

Comparați duioșia dulce a educației janseniste cu spiritul dominant în școlile jesuite. Și jesuiții căutau să îndulcească viața școlară. Dar ce deosebiri în mobiluri! De o parte: mila dezinteresată de natura nenorocită a omului; de alta: intenția de a atrage în instituții și în cercul lor de influență cât mai multă lume, spre a pune stăpânire asupra spiritelor, și a le cuceri în interesul bisericii și al puterii catolice.

III.

Apropierea prea liberă între oameni, intimitatea

[1]) COMPAYRÉ, *Histoire critique des doctrines de l'éduc.* I, 267.

prea strânsă şi *sans gêne* slăbeşte adesea energiile de supraveghere asupra noastră înşi-ne, adoarme voinţa superioară, lasă frâul mai moale pornirilor instinctive, impulziilor nereflectate. Fii totdeauna faţă de aproapele tău, faţă chiar de cel mai aproape de tine, în rezerva respectuoasă a demnităţii. Imbracă-ţi totdeauna natura în haina decorativă a respectului de tine şi de oameni. Nu provocà prin nimic, nici prin vorbă, nici prin gest, nici prin atitudine o ideie, o dorinţă, o mişcare favorabilă răului ce pândeşte soarta omenească şi caută să te micşoreze pe tine şi pe alţii prin tine.

Respectul de creatura lui D-zeu îl arătau educatorii jansenişti către elevi şi elevii lor unii către alţii. Acestora le era interzis să se tutuiască. Formele celei mai stricte politeţi se păstrau în toate relaţiile lor. Se adresau unul altuia totdeauna cu «dumnea-ta», «domnule».

Ceremonialul părea uneori, desigur, exagerat şi se pretà la ridicul, mai ales când se întrebuinţà chiar în lucrările de şcoală. Un caz, care se puteà, firește, persiflà uşor, se găsià în felul traducerilor din latineşte. Frasa lui Ciceron: «*Postumia tua me convenit et Sylvius*» se traduceà: «*M-me votre femme m'ayant fait l'honneur de me venir voir avec M-sieur votre fils*». Pe *Trebotius* nu-l traduceau prin simplu Tréboce, ci *M-sieur de Tréboce*. *Pomponius* era *M-sieur de Pomponne*.

Lăsând exagerațiile la o parte, elevii ieşiți din aceste institute păstrau în manifestarea lor o nobilă deprindere de eleganță, de ceremonioasă distincție, un gust rafinat al grației, o aversiune instinctivă pentru vulgar şi trivial. Simțul purității îi făceà să ocolească, în vorbire şi în scriere, pe departe, o expresie, care ar fi sugerat, cât de puțin, cea mai mică ideie de comun sau obscen. Perifrazele lui RACINE sunt celebre şi clasice. Sufletul marelui poet trecuse prin şcoala jansenistă. Inloc să zică de o femeie că erà sulemenită, iată ce frumos ocoleşte vorba *fard:*

*Même elle avait encore cet éclat emprunté,*
*Dont elle eut soin de peindre et d'orner son visage,*
*Pour réparer dcs ans l'irréparable outrage.*

Iar, ca să spună că erà desbrăcată, în cămaşă, perifrazează cochet, spunând că erà:

. . . . . *dans le simple appareil*
*D'une beauté qu'on vient arracher au sommeil.*

## IV.

Grija dc a nu trezì prin nimic puterile răului adormite în om a condus pedagogia jansenistă către un principiu nou de educație.

A stimulà şi cârmuì voința prin emulație erà marea maximă a jezuiților şi a şcolilor acelei epoce. Mai nici un pedagog nu s'a ridicat, până la jan-

seniști, principial în contra emulației, ca mijloc de educație. Se credeà că, fără îmboldirea amorului propriu, cu greu se poate ajunge la un rezultat mulțumitor.

Pentru prima oară, în istoria pedagogiei, vedem pe jansenişti combătând, din principiu, acest mijloc de a influență pe copii. Şi cuvântul lor e foarte just: emulația, făcând apel la amorul propriu, dezvoltă egoismul. Dorința de a întrece pe altul naşte tot felul de porniri antisociale: ura de aproapele nostru, când suntem învinşi; mândria arogantă, când suntem triumfători.

Şi aceasta e nedrept.

Dacă te-ai născut cu însuşiri superioare, dacă ai spirit, energie, putere de muncă, cui le datoreşti acestea? Ție? Nu. Dumnezeŭ ți le-a dat. De ce te-ai mândri cu efectele unor cauze cari nu atârnă de voința şi alegerea ta? Şi de-ce ai umili pe altul, că nu le posedă, când nu stă în puterea lui să le obțină, or-ce ar face! Mulțumeşte lui D-zeu de meritele tale, şi roagă-te lui pentru semenii ce n'au avut aceiaşi grație înaintea lui, ca tine. Talentul tău, dar ceresc, păstrează-l cu sfințenie şi îngrijeşte-l şi cultivă-l. Sentimentul ce trebue să ți se nască în suflet, la ideia că ai talent, să fie recunoştința către Creatorul ce ți l-a dat, smerenia şi supunerea înaintea puterii şi bunătății lui. Nu mândria.

Cei cari susțin apelul la ambiție şi la amor pro-

priu, pun înainte argumentul că, fără aceasta, omul rămâne inert: i se ia singurul rezort ce-l împinge la activitate. Ambiția nu e singurul rezort. Jansenismul a descoperit, cum vedem, altul mai distins și mai delicat. Pedagogia modernă mai cunoaște unul, care se apropie mult de al jansenismului: întrecerea cu sine însuși. Emulul tău se poate opri în dezvoltare, ori se poate să n'ai cu cine te compară. Unde îți va fi impulsul și criteriul înaintării către perfecție? Caută-l în tine însuți. Compară pe *eul* tău de azi cu cel de ieri, și vezi: ai înaintat ori ai dat îndărăt? Și caută să faci azi, în toate direcțiile idealului, un pas mai departe peste punctul la care te-ai oprit ieri. Calea perfecției e infinită, idealul e vecinic. Mergi înainte. Mereu înainte. Mai sus, tot mai sus.

Negarea emulației, ca mijloc suveran de educație, e un pas înainte in dezvoltarea gândirii pedagogice, datorit jansenismului. Principiul nou al întrecerei cu sine însuși nu se poate identifică, negreșit, cu maxima pedagogiei janseniste: nu te mândri de talentul tău, meritul nu e al tău. Dar au ceva comun. Dezbrăcând ideia de invălișul fatalității teiste, găsim că se aseamănă în tendința către perfecție: într'un caz din mobilul religios de a servi pe D-zeu, în cellalt din dorința de a ne apropia de ideal, de a crește și întări puterile de manifestare ale vieții.

## V.

Aceleaşi principii călăuzeau şi funcţiunea şcolilor de fete.

Nici în ele nu se primeau multe eleve: cel mult două-spre-zece, puse sub conducerea educătoarelor religioase, călugăriţe. Din o pornire tot de pietate, se primeau mai mult orfane, luate în vârstă mai mică de zece ani.

Scopul erà, desigur, mai mult educaţia. Instrucţia se da numai ca complinire secundară a formării complecte a caracterului femeii.

Vigilenţa erà cevà mai accentuată decât în şcolile de băeţi. Fără severitate ursuză. Maxima ce se pare că domnià, de altfel, în toate şcolile janseniste, s'ar puteà reduce la cuvintele pronunţate de un papă: «*sit rigor, sed non exasperans; sit amor, sed non emolliens*». Asprimea să nu dezespereze; iubirea să nu degenereze în slăbiciune. Se evitau orice semne exterioare de dragoste prea călduroase. Ingrijirile ce ar fi putut fi luate ca semnul unei iubiri deosebite, se făceau în secret, ca să nu înţeleagă copilele nemărginita afecţie ce aveau educatoarele lor pentru ele. Astfel unii părinţi prevăzători, când vor să-şi mângâie copiii, fără să-i alinte, vin de-i sărută pe când dorm, în somnul lor dulce şi adânc. Mângâierile erau interzise: se cerea numai simpatie sinceră.

Un lucru a deşteptat admiraţia tuturor scriitorilor francezi: ne-adormita urmărire a *făţărniciei*.

De ordinar, în şcolile de călugăriţe, se caută, parcă înadins, pe toate căile de sugestie, când mai directă când mai deghizată, să se inspire o înclinare către viaţa monahală. Prin practica religioasă obişnuită, prin deprinderi de rugăciune deasă, prin exemplul şi imitaţia maicelor şi surorilor, prin încurajări şi îndemnuri, prin o întreagă atmosferă ambiantă de presiune morală, se împinge sufletul în o singură direcţie. O lume nouă de dragoste ideală se desfăşoară inimelor tinere ce abia se deschid la primele bătăi ale iubirii nedesluşite. Sentimentalismul vârstei îşi găseşte hrana în devotamentul abstract al unei vieţi de sacrificiu pentru Mântuitorul sufletului omenesc, ori pentru un sfânt sau sfântă, ce au concretizat în existenţa lor aceiaşi viaţă de sacrificiu şi de iubire.

Câte cazuri de fete tinere nu se cunosc, chiar în ţara noastă, intrate în şcoli de călugăriţe, ca să iasă mume de familie şi rămase pentru totdeauna mirese ale lui Cristos!

Şcolile janseniste nu căutau să facă prozelite. Se lăsă conştiinţelor întreaga lor libertate. Li se cereà fetelor absolută sinceritate deplină. Doreşte sufletul lor, cu tot seriosul şi sincer, să meargă să se roage? Bine, să se roage. Nu? Să facă altcevà, ce le trage inima:—să lucreze. Nu sunt obligate să vină la toate rugăciunile mânăstirii. Numai la leturghie să nu lipsească: sunt doar creştine.

Departe de educatori ideia de a impune practica religioasă; încă şi mai departe aceea de a o da ca pedeapsă.

In aceasta s'au arătat în adevăr mari pedagogi şi psihologi profunzi. Vrei să depreţiezi o activitate oarecare în ochii copiilor? Dă-le-o ca pedeapsă. Vrei să le-o faci dorită? Dă-le-o ca răsplată.

Punând rugăciunea nu ca o datorie, ci ca o favoare, se sădià în suflete adevărate sentimente religioase curate. E un rafinament de procedare, dacă voiţi. Rezultatul a fost că cine devenià dintre eleve călugăriţe, devenià din cauza unei sincere înclinaţii neafectate. Cine ieşià în societatea mireană, se distingeà prin calităţi morale superioare. Sinceritatea e muma multor virtuţi şi mijlocul preventiv încontra multor greşeli şi viţii.

Absolventele şcolilor janseniste ajungeau modele de femei în lume. Vieaţa lor exemplară a făcut să se vorbească cu laudă şi admiraţie de acele instituţii multă vreme.

*L'épouse que tu prends, sans tâche en sa conduite,*
*Avec vertu, m'a-t on dit, dans Port-Royal instruite,*
*Aux lois du dévoir règle tous ses désirs,*

zice BOILEAU, după trei-zeci de ani dela desfiinţarea lor. Lauda e scurtă, dar serioasă, şi spune mult în puţine cuvinte.

Programul întreg al şcolilor conţineà scrierea, cetirea, calculul; se explicà evanghelia, catehismul, virtuţile creştineşti. Educaţia erà totul: practica virtuţilor, deprinderea cu acte pioase, dezvoltarea

prin exercițiu a sentimentelor bune și alese. Ca mijloc esențial de educație complectă: l u c r u l m a n u a l.

## VI.

Negreșit, în școlile de băieți se da un loc mai însemnat învățăturii. Pentru alegerea și comunicarea cunoștințelor, gînditori de seamă au meditat chestii de principiu. D i d a c t i c a a progresat. E destul să citez pe NICOLE (1625—1695) și pe ARNAULD (1612—1674), amândoi celebri teologi, cel dintâi însemnat în pedagogie prin scrierea sa: *L'éducation d'un prince*, cel d'al doilea, numit *le Grand Arnauld*, mai însemnat decât toți jansenișții în materie de educație. Impreună cu LANCELOT, ARNAULD este autorul celebrei *Logique de Port-Royal* și al cunoscutei *Grammaire générale et raisonnée*, în care s'au pus bazele filosofiei limbii.

In planul de studii al școlilor de băieți se puneà temeiu principal pe studiul limbei m a t e r n e, adică franceze. Chiar gramaticele limbilor latine sau eline nu se mai învățau, ca aiurea, în aceste limbi, ci tot în franțuzește.

Latinește se învață, negreșit; dar nu în scopul de a vorbi și scrie în limba latină, ci pentru cultură spiritului prin coprinsul operelor literare. De acea, nu se mai făceau exerciții de vorbire și scriere

în latineşte; ci numai traduceri, cît de multe. Se citeau şi se interpretau opere întregi, nu simple fragmente, ca să se poată urmări un şir întreg de idei şi forme literare, cu toate dezvoltările lor logice şi estetice. Numai astfel se isbuteşte să se formeze, prin literatura antică şi prin orice literatură, judecata, spiritul, bunul gust, simţul frumosului. O inovaţie remarcabilă în didactica învăţămîntului clasic. Şcoala modernă îşi adaptă astfel procedarea învăţării limbii latine cu noul scop ce se urmăreà şi care mai puteà să se urmărească în învăţarea ei.

Versiuni nu se mai fac decât în cursul inferior, iar teme deloc. Versificaţia se lasă cu totul la o parte, ca o perdere de vreme. In schimb se dă importanţă studiilor reale: istoria, geografia, filosofia, matematica.

Iată în ce mod atrăgător descrie un contimporan vieaţa internă a instituţiilor janseniste.

«Jusqu'à 12 ans on occupait les élèves des éléments de l'histoire sainte, de la géographie et du calcul, sous forme de divertissement, de façon à développer insensiblement leur intelligence, sans la fatiguer. A 12 ans commençait le cours d'études. L'heure des exercices était réglée, mais non pas d'une manière absolue. Si l'étude impiétait quelquefois sur la récréation, la récréation avait son tour: on prenait conseil de l'à-propos.

«L'hiver, quand le temps le permettait, le maître faisait sa leçon en se promenant avec ses élèves. Ceux-ci le quittaient pour gravir les colines ou corir dans la plaine, puis ils revenaient pour l'entendre. L'été, la classe avait lieu sous l'ombrage touffu des arbres, au bord des ruisseaux. On expliquiat Virgile et Homère; on commentait Cicéron, Aristote, Platon et les Pères de l'Eglise.

«L'exemple de leurs maîtres qu'ils avaient sous les yeux, les entretiens et les instructions familières, tout ce qu'ils voyaient, tout ce qu'ils entendaient, inspirait aux jeunes gens le goût du vrai et du beau.»[1])

Această descripţie făcută de un martor ocular, ne dă o idee de organizarea şi funcţiunea şcolilor mici dela Port-Royal.

## VII.

Pietismul german are oarecari asemănări cu jansenismul francez. FRANCKE, reprezentantul lui, care, împreună cu THOMASIUS, este iniţiatorul unei mişcări pedagogice în Germania, aduce cu sine în Halle idei noi în chestii religioase. Acestea ne interesează aci numaĭ întru cât au servit de bază unei direcţii şi activităţi rodnice pe terenul educaţiei.

FRANCKE (1663—1727) este omul iubirii şi al credinţei, adică al celor două puteri cari fac cele mai mari minuni în lumea aceasta. Învăţătorul lui, ESRA EDZARI, la care se dusese in Hamburg să înveţe limba ebraică, i-a zis să citească şi să recitească biblia, mai ales primele patru capitole ; şi FRANCKE, în timp de un an şi jumătate, a citit şi iar a citit biblia de şapte ori, dela început până la sfârşit.

Sufletul lui s'ar putea numi un fiu al Bibliei, ca şi LUTHER. In luteranism, el a reprezentat un curent nou de viaţă. Numai formele seci ale cultului

[1]) EDMOND, în COMPAYRÉ, op. cit. I, p. 268.

extern, numai dogmatismul rece al doctrinei nu ajunge trebuinței religioase. Se cere credința, credința vie, calda pătrundere fecundă a sentimentului, lumina liniștitoare a intuiției adevărului.

Când a fost să țină, odată, în tinerețea lui, în faza încă de formație, o predică, el și-a pus mai întâiu întrebarea cu tot seriosul: «Oare, simți tu, în inima ta, cu adevărat și viu, acea credință pe care vrei și trebue s'o propagi?»

Sinceritate deplină și adâncă a individualității, sinceritate în fundul cugetului și pe buze, în toată ființa, înăuntru și în afară, iată caracteristica moralei pietiste, aplicată la religiozitate și educație. In aceasta se aseamănă perfect cu jansenismul. Amândouă aceste secte religioase, prin tendințele lor de reînviere a credinței, răscolind cenușa în vatra unde arsese flacăra curată a credinței creștine, suflând din nou în focul înnecat sub formalismul cultului și al dogmei, au încercat, în secolul XVII, aproape același lucru ca și TOLSTOI în zilele noastre.

Sentimentalismul pios al credinței sincere, izvorâte din pătrunderea directă a izvoarelor inspirației religioase, era o cerință care nu trebuia să surprinză luteranismul. Dela LUTHER însă trecuse deja destul timp, pentru ca vocea lui FRANCKE să pară a unui sectar.

Gonit din Lipsca, apoi din Erfurt, inspiratul a-

postol îşi găsì azil în Halle, unde fù chemat ca profesor de limbi orientale la universitate şi ca preot al unei biserici. Aci îşi desfăşură FRANCKE uimitoarea lui activitate pedagogică şi geniul lui miraculos de organizator, cum rar se notează în istorie. Inaintea lui n'a mai fost altul aşà de bine inspirat şi de o fertilitate aşà de puternică. Ieşiau instituţiile şcolare, cele mai deosebite, din haosul trebuinţelor sociale, la evocarea geniului său, ca la glasul unui creator. Se închegaŭ în forme precise năzuinţele latente şi nedesluşite ale culturii. Ca din nimic, cu ajutorul credinţei în D-zeu, au apărut, sub mâna norocoasă şi iscusită a lui FRANKE, atâtea instituţii, unele cu caracter nou, răspunzând trebuinţelor moderne ale societăţii.

## VIII.

Iată-le în ordinea desvoltării lor.

Pela 1695, găsind în cutia milelor dela casa lui de preot o sumă ca de 10—12 mărci, se gândì să întreprinză ceva de seamă cu acest capital. Deschise în mica sa locuinţă o şcoală pentru săraci, *Armenschule;* de doi taleri cumpără cărţi pentru copii, cu alţi doi taleri plăti lunar un student sărac, să dea lecţii.

Din acest modest început crescù marea operă impunătoare, încet-încet. La moartea lui FRANCKE s'a aflat, ca moştenire cultural-pedagogică, o şcoală

burgheză — *Bürgerschule,* un *Pädagogium,* un orfelinat — *Waisenschule,* un seminar pedagogic — *Seminarium praeceptorum,* toate cu o populaţie de 2300 copii, 167 de profesori şi 8 profesoare.

Copacul uriaş, cu toate ramificaţiile lui, s'a ivit şi înălţat treptat, in creştere firească.

Cetăţenii, văzând ce bine erau îngrijiţi şi educaţi copiii săracilor în casa lui FRANCKE, l-au rugat să-i primească şi pe ai lor. FRANCKE înfiinţă pentru aceştia o şcoală nouă: *Bürgerschule.*

Succesul nouii şcoli îndeamnă şi pe nobili să roage pe marele pedagog a se ocupă şi de copiii lor. Astfel se născu *Pädagogium,* o şcoală de trecere către învăţământul superior.

Dintr'un sentiment de pietate adevărat creştinească, FRANCKE făcù să beneficieze de roadele activităţii sale şi bieţii copii rămaşi pe drumuri, fără părinţi, fără cămin: — de aci *Waisenschule.*

## XI.

In toate aceste instituţii idealul urmărit clar şi conştient era: «pietatea religioasă, apoi ştiinţele necesare, elocvenţa dibace, moravuri frumoase şi bună-cuviinţă în purtare — ca fundament al fericirii pământeşti şi eterne».

Iubirea şi credinţa mai întâi de toate, cultura inimii înainte de împodobirea inteligenţei.

«Căci, zicea FRANCKE, un dram de credinţă are preţ mai înalt decît o vastitate de ştiinţă istorică, şi o picătură de iubire adevărată mai mult decât o mare de ştiinţă a tuturor misterelor».

Învăţământul propriu zis conţinea, pe-lângă studiul limbilor clasice şi ştiinţele: *istoria, geografia, aritmetica, geometria. Ştiinţele naturale* nu formau un studiu sistematic, ci se predau ocazional, în timpul verii. Cu ocazia excursiilor, făcute pentru culegerea plantelor, se dedeau noţiuni de botanică; iarna, în laboratoare, studii de anatomie. Ştiinţa astfel se învaţă ca o recreaţie.

In scop de recreaţie educativă se organizau vizite de cercetare a atelierelor din oraş, şi se practică regulat o îndeletnicire *manuală,* o meserie, precum poleirea sticlei, cartonajul. Pentru complectarea educaţiei, se adăuga *muzica* şi *desemnul.*

Studiul limbilor clasice se simplificase în instituţiile lui FRANCKE (*Franckeschen Stiftungen*). Se punea mult temeiu pe lectură, ca şi în şcolile janseniste; dar nu se ajunsese cu raţionalismul în didactica limbilor moarte aşa de departe: tot se mai făceau exerciţii de vorbire şi compoziţii, ba şi versificare în latineşte.

## X.

Cea mai importantă din instituţiile create de FRANCKE, şi care ne interesează mai direct, este *Seminarium sellectum praeceptorum,* pentru pregătirea profesorilor.

Seminarul pedagogic şi-a luat fiinţă în evoluţia şcoalelor ca un copil al necesităţii momentului.

Şcolile lui FRANCKE funcţionaseră împrăştiate în mai multe case mici, în cari mai mulţi profesori învăţau pe copiii împărţiţi în număr restrâns între dânşii. Erau 50 de profesori pentru 409 elevi. FRANCKE fu nevoit să-şi iea ajutoare şi dintre studenţii lui, dintre cari cei mai mulţi lucrau gratuit, iar cei salariaţi primeau o remuneraţie aproape ridiculă.

Erà însă o dificultate. Studenţii aveau ei înşăşi nevoie să fie formaţi; adesea făceau chiar greşeli de ortografie bătătoare la ochi, în scrisorile lor. Cum ar fi fost ei în stare să înveţe pe alţii? FRANCKE căută să-i pregătească pe ei mai întâiŭ; chibzui nişte întruniri intime cu studenţii, ca să-i exercite măcar în o corectă ortografie şi să le complecteze instrucţia. Dar — lucru ce nu trebue să ne mire mult — studenţii nu prea veneau la acele întruniri.

In al doilea loc, studenţii nu prea ştiau cum să înveţe pe alţii, şi FRANCKE simţi nevoia de a-i orientà măcar în ce priveşte punerea întrebărilor, de aceea anunţă colloquii de catehetică, «*examina catechetica*». Nici la acestea însă nu prea veneau studenţii. Colaboratorii, ce se oferiseră să-i dea ajutor, erau astfel cam inutili.

Atunci FRANCKE recurse la mijlocul de a comunicà în scris colaboratorilor săi instrucţii sistematice şi complecte de orientare în această direcţie. Scrise «*methodus acroatimatica*», mijlocul de a te convinge, după un sfert or jumătate de oră,

că ai fost înțeles, prin întrebări puse copiilor. Cu aceasta se mai ușură sarcina lui FRANCKE.

Se cerù apoi studenților să aziste unii la lecțiile celorlalți și ale profesorilor și să țină conferințe după specialități.

Treptat, se îndrumă FRANCKE către o nouă instituție. Din toate se năștea, în mod firesc, ideia că trebue să se alcătuiască o instituție anumită, care să conțină toate mijloacele ce duceau la pregătirea pentru profesorat. Aceasta își luă numele de «*Seminarium sellectum praeceptorum*» (1696), seminariul pentru pregătirea profesorilor.

«*Sellectum*» e un termen distinctiv de altă instituție ce funcționà tot pe atunci, anume «*Seminarium praeceptorum*», ce pregătià pentru învățământul primar.

Pela 1698, în *Gotha*, se înființează de asemenea un seminariu pentru institutori și învățători, prima școală normală pentru această treaptă de învățământ.

Astfel sfârșitul secolului XVII, în Germania aduce o instituție de o însemnătate extraordinară pentru mersul normal al învățământului. S'a simțit de pe atunci că și pentru meseria de educator, ca pentru oricare alta, ba încă mai mult, trebue să dai omului o pregătire specială prealabilă; să arăți viitorului profesor nu numai cunoștințele ce trebue să predeà, dar și mijloacele pentru predarea lor.

## PRELEGEREA XXI

# ORGANIZAREA IDEII REALISTE.

### EDUCAŢIA FEMEII ÎN SECOLUL XVII

I. Originalitatea seminarului pedagogic, ca instituţie modernă; utilitatea lui practică.

II. Altă creaţie modernă: *şcoala reală*. Prima concepţie a ei.

III. Prima instituţie şcolară cu numele de *reală*. — *Semler*

IV. *Hecker*. Şcoala reală din Berlin. Influenţa lui FRANCKE asupra noilor şcoli reale. — Realismul programei şi realismul procedării metodoiogice.

V. Educaţia femeii.

VI. M-ME DE MAINTENON Şcoala dela *Saint-Cyr*. Aventuri pedagogice. Teatru în loc de şcoală. «Cabotine» în loc de «savante». Cine fuge de ori-ce sistem pedagogic, cade în unul fără rost şi căpătâi. D-na de Maintenon din Scila în Caribda. Scrierile ei.

VII. FENELON. În contra educaţiei în mănăstiri. Pictura ca artă calmantă şi limba latină ca studiu calmant.

VIII. O problemă capitală în educaţia femeii şi de educaţie în genere. Ce facultăţi să se exercite cu predilecţie: cele slabe ori cele puternice din naştere?

IX. D-NA DE LAMBERT. Pentru educaţia şi instrucţia superioară a femeii. În contra prejudiţiului întărit de *femmes savantes*. — Un argument pentru apropierea instrucţiei femeilor de aceea a bărbaţilor.

I

Ca şi academiile de nobili, au apărut, din trebuinţele moderne, în secolul XVII, două instituţii şcolare, absolut originale, fără model în formele culturale anterioare: seminarul pedagogic şi şcoala reală. Amândouă se datoresc geniului creator al lui FRANCKE; prima direct, fiind organizată chiar de el; a doua indirect, fiind numai inspirată de el şi realizată de adepţi sau elevi ai lui.

Încă puţine cuvinte despre instituţia pregătitoare a profesorilor.

Seminarul pedagogic, aşà cum s'a născut în Halle (1695), n'a fost nici o importaţie de aiurea a unei instituţii dejà existente, nici o izvodire în concret a unei propuneri teoretice, ieşite deductiv ca o concluzie din o dezvoltare logică abstractă. Ea s'a născut, cum am văzut, din nevoie, din acea nevoie, care se zice că învaţă pe om toate.

Acesta e şi unul din farmecele studiului istoric; te duce la izvoarele primitive, la originea începuturilor marilor porniri, instituţii şi evenimente ale lumii.

Ca să poată instruî mulţimea şcolarilor din atâtea şcoli diferite, împrăştiaţi în grupe mici prin atâtea localuri ne-încăpătoare, FRANCKE face apel la studenţii săi dela Universitate. Aceştia răspund apelului bucuros; unii pentru un mic ajutor material, alţii gratuit. Dar... nici ei nu sânt tocmai tari în cunoştinţele

ce sânt chemaţi a propune, şi nu ştiu cum să procedeze, ca să aibă succes în învăţământ, să se facă înţeleşi şi interesanţi pentru copii.

Iată marea problemă. FRANCKE văzù că factorul, care primează pe toţi, în alcătuirea şi funcţiunea unei şcoli, e p r o f e s o r u l ! Inainte de a pune pe studenţi să înveţe pe copii carte, simţì că e nevoie să înveţe pe studenţi: ce şi cum să înveţe pe copii. Studenţii trebuiau să se prezinte cu un stoc de cunoştiinţe sistematice şi cu arta ce le dă putinţa de a le propune.

Deci erau doă lacune de împlinit: complectarea quantului de cunoştiinţe sigure — pregătirea ştiinţifică, şi însuşirea mijloacelor de predare — pregătirea didactică, câştigarea artel de a învăţà pe alţii.

FRANCKE se gândì la mijlocul, cum să realizeze aceste două scopuri. După câteva încercări de învăţământ liber, de instrucţii în întruniri nereglementate, ajunse la concepţia unei alcătuiri sistematice, în care studenţii să primească o instrucţie complementară sigură, şi o îndrumare teoretică, precum şi exerciţiul practic în arta de a predà. De aici eşi alcătuirea unei *Şcoli Normale Superioare*, după terminologia franceză, sau a *Seminarului Pedagogic*, după terminologia germană.

Aşà se născù acel *Seminarium sellectum praeceptorum*, ce aveà de scop pregătirea studenţilor pentru meseria de profesor în învăţământul secundar.

Seminarul nu era însă o instituţie de stat, ci de iniţiativă particulară, un experiment făcut pe propriul risc al lui FRANCKE. Intemeietorul lui se obligă să dea studenţilor, în timp de doi ani, pregătirea ştiinţifică, adâncirea cunoştinţelor şi orientarea generală în *metoda de predare*, şi întreţinerea; dar în schimb, după trecerea celor doi ani, studenţii să lucreze, în mod obligator, trei ani de zile la şcoala lui, atât pentru complectarea uceniciei lor, cât şi pentru beneficiile instituţiei.

Dacă studenţii, deveniţi şi profesori, ar fi fost întrebuinţaţi numai la instituţia lui FRANCKE, în curând toate locurile s'ar fi ocupat şi n'ar mai fi fost nevoe de acea pepinieră pedagogică. Dar renumele «instituţiei lui FRANCKE», «*Franckeschen Stiftung*», se întinse până departe şi veniau de pretutindeni cereri de tineri pregătiţi pentru profesorat. In acelaş timp, şi în alte locuri ale Germaniei se căută să se înfiinţeze instituţii analoage cu cea din Halle. După moartea lui FRANCKE, însă, mişcarea aceasta pedagogică se slăbi repede aproape cu totul.

Se vede că ideia lui FRANCKE, dacă nu prematură, totuşi nu era încă universal simţită, şi pe deplin înţeleasă. Dela primul sfert al secolului al XVIII încoace, multă vreme nu se mai vorbeşte de o instituţie pedagogică pregătitoare pentru profesoratul secundar.

In ce priveşte în special instituţia lui FRANCKE din Halle. abiă în jumătatea a doua a secolului al

XIX-lea, se găseşte un pedagog, care s'o reînvieze după normele ei iniţiale, modificate, fireşte, conform noilor concepţii pedagogice ale timpului. Acesta e OTTO FRICK, care la 1881 redeschide *seminarium praeceptorum* al lui FRANCKE, în Halle.

II.

Tot în Halle şi tot sub impulsia spiritului lui FRANCKE, se concretizează în instituţie curentul realist, a cărei pornire am urmărit-o, în evoluţia ei progresivă, dela începutul evului modern, paralel cu mersul curentului clasic sau umanist.

Pînă acum n'am avut încă ocazia să pomenim de o şcoală organizată pe această bază. Ideia, negreşit, erà în aer, pretutindeni; da o instituţie propriu zisă, alcătuită conştient pe baza concepţiei realiste, în opunere cu concepţia umanistă, abia acum la începutul secolului al XVIII-lea ne întâmpină în istorie.

Ideia învăţământului real o formulase deja FRANCKE, deşi nu avu vremea să şi-o transforme în realitate concretă. Vorbind de complectarea şcolilor create de dânsul zice: Se simte nevoia de «un *pedagogium* deosebit pentru copiii cari vor să înveţe numai scriere, socoteală, latineşte, franceza şi economia, şi nu vor să urmeze mai departe studiile, ci să fie întrebuinţaţi pe lîngă cei nobili, ca secretari, sau în negoţ, în administraţia moşiilor şi în artele utile» (1698).

Deci o şcoală secundară pregătitoare direct pentru viaţă, iar nu pentru învăţământul mai înalt; un fel de mic *polytechnicum* inferior—iată cum se prezintă prima ideie a unei şcoli reale.

Să păstrăm această concepţie a realizmului şcolar. Vom vedeà că ea se schimbă mai târziu. Să reţinem că prin acest învăţământ se pare deocamdată că trebuie să se deà o pregătire, nu atât generală, necesară unui absolvent care vrea să urmeze studii superioaore; ci cunoştinţe de îndeletnicirile practice, de cari absolventul se poate folosì la ieşirea din şcoală. Elevii şcoalei reale, ar fi deci pregătiţi pentru o carieră: ori pentru a intrà în negoţ, ori pentru a administrà o moşie, ori ca să se poată ocupà de arte utile.

III.

Prima instituţie care poartă numele de r e a l ă este acea înfiinţată de SEMLER, un coleg al lui FRANCKE, la începutul secolului al XVIII (1708): «*Mecanisch-mathematische Realschule.*»

Partea absolut originală a acestei instituţii este că, din programul ei de studii şi îndeletniciri aproape enciclopedice, lipseşte limba latină.

Aceasta e o innovaţie revoluţionară pentru organizarea învăţământului în Europa! In şcoala închipuită de FRANCKE nu lipsià latina; în şcolile ataşate pe-lângă *Seminarium sellectum praeceptorum*, şi la

care propuneau studenţii, erà prevăzută limba latină, Chiar *Seminarium praeceptorum* erà organizat ca un seminariu în parte filologic. Studenţii aveau întâlniri în care vorbiau latineşte, se citeau opere latineşti, se făceà chiar preparaţie pentru limba latină ; în «Academiile» nobililor, primele instituţii cu caracter realist, nu se neglijà, de asemenea, în mod absolut limba latină. Pentru prima oară, deci, când întâlnim o instituţie, unde, principial şi în practică, e scoasă din program latineasca, e aceasta a lui SEMLER din Halle, dela 1708 — «*şcoala reală de matematică şi mecanică.*» În programul ei se găseşte prevăzut: matematica, geometria, ştiinţa măsurătorii, a calendarului, astronomia, geografia, cunoştinţe de fizică, desen ; apoi îndeletniciri practice ca agricultura, grădinăria; şi, în fine, anatomia, igiena, legile cele mai imediat necesare pentru orientarea în societate, istoria, cunoştinţa limbei franceze, cunoştinţe practice ; dar latineasca, nu. Caracter exclusiv realist, conţinând numai cunoştinţe pozitive, aplicabile la viaţă.

## IV.

SEMLER nu face parte din mişcarea pietistă, condusă de FRANCKE, însă cunoşteà de aproape pe FRANCKE şi instituţiile lui. Avusese postul de inspector al şcolilor din Halle, şi, negreşit, o fi vizitat şi instituţiile lui FRANCKE, cu-toate-că acesta

îşi aveà inpectorii lui speciali, mai pentru fiecare obiect, cari urmăriau zilnic activitatea tuturor profesorilor în toate instituţiile franckiane; şi, în conferinţele lor săptămânale, îşi comunicau notiţele, însoţindu-le de observaţii şi discuţii. Deşi rolul unui inspector pe vremea aceia nu trebue să ni-l închipuim cu toate atributele unui inspector de azi, totuşi, fie prin faptul că SEMLER erà colegul lui FRANCKE, fie şi prin impulsiile dictate de funcţia sa, ne închipuim că el a cunoscut desigur de aproape instituţiile şi ideile lui FRANCKE.

Probă că mişcarea realistă e o extensie a activităţii pietistului din Halle, şi că trebue, cel puţin în parte, să i se atribue şi lui meritul iniţierii acestei mişcări, e că pela 1747, predicatorul HECKER din Berlin, fost elev şi membru al Seminariului *sellectum praeceptorum* din Halle, organizează o şcoală după tipul închipuit de FRANCKE, dându-i numele de «*Oeconomisch mathematische Realschule*», a doua şcoală importantă reală ce apare în Europa. Originea Franckiană este incontestabilă. Programul general al şcolii conţinea: religia, germana, latina şi franceza; caligrafia, desemnul, calculul; istoria, geografia; orientare asupra bunelor moravuri şi purtări; cunoştinţele cele mai indispensabile de geometrie, mecanică, arhitectură. Orientare asupra diverselor cariere.

Ca şi în şcoala lui SEMLER se puneà mare temeiu

pe metodă, pe intuiție, așa că nu ar fi tocmai greșită părerea că numele de reală și l-au luat acele instituții nu numai din cauza coprinsului programei, ci și din a procedării, din cauza arătării lucrurilor. Institutul lui SEMLER era bogat în tot felul de instrumente, mașini, modele, vase, aparate, preparate de științele naturale, și scopul urmărit de fundatorul lui era, după propria lui declarație: «să se deprindă tinerimea cu adevărata realitate. Căci aici nu sunt goale *speculationes*, ori subtilități nefolositoare, ci sunt *ipsissimae res*, sunt *Dei opera* și acele mașini, care sânt de folos în viața de toate zilele [1])».

Tot așa și în școala lui HECKER. Una din gloriile ei constă în bogăția muzeului său pedagogic, unde găsiai tot felul de aparate de măsurătoare și de desemn, mașini, vapoare, pluguri, producte industriale de țesătorie, un arc de triumf roman, portretele împăraților germani, prinților din casa de Hohenzollern, etc.

Cu timpul, creațiunea lui HECKER, crescând, se despărți apoi în trei ramure; una curat reală și celelalte două complimentare, din care una avea ca bază limba maternă și alta limba latină, deci cele trei tipuri: realism, clasicism vechiu și clasisism nou, întrunite într'o instituție ce sintetizeză curentele pedagogice ale timpului. De altfel, chiar

[1]) In PAULSEN, op. cit. II, p. 63.

şcoala ce se bazà pe limba latină, gimnaziul propriu zis, nu mai puteà să-şi păstreze caracterul de clasicism pur, aşa cum te-ai fi putut aşteptà dela o şcoală latinească. In loc de elina, se permiteà să se înveţe o limbă modernă, ca franceza bunioară.

Şcoala curat r e a l ă o găsim împărţită in opt clase, purtând fiecare numele ştiinţei dominante în acel an: 1) Clasa de *matematică*, 2) de *geometrie*, 3) de *arhitectură*, 4) de *geografie*, 5) de *fizico-naturale*, 6) de *manufactură* şi *comerţ*, 7) de *economie* şi 8) de *curiozităţi, lucruri extraordinare* şi *desemn*.

Iacă realizmul izbutind să pătrunză în cetate şi să se stabilească definitiv, ca la el acasă. Formula lui se întinde, ajunge principiu organizator al şcolilor statelor. Instituţii de iniţiativă privată la început, şcolile reale încep a se întemeià de state ca Austria, Bavaria, Prusia. Clasicismul păreà învins. Ceiace domină acum spiritele erau cunoştinţele reale.

Dar legea contrastului şi a ritmului universal nu se nimiceşte. Când un curent ajunge la un grad neobicinuit de dezvoltare, trebue să ne aşteptăm la un contra-curent, la o reacţie împotriva lui. Nu trebue să ne mirăm că în curând vom asistà la contra-curentul clasicismului, reînviat sub formă şi înfăţişare nouă, modernizat, recucerind spiritele.

Vom aveà atunci *neo-clasicismul* sau umanismul nou, cu ale cărui lupte şi succese, ne vom ocupà mai târziu.

## V.

Inainte de a expune noua fază a clasicismului, vreau, pentru încheerea acestei lecțiuni, să comptectez istoria educației în secolul al XVII-lea cu câteva notițe relative la educația femeii.

De ordinar, în istoria culturii în genere, ba chiar în istoria specială a instituțiilor școlare, ne așteptăm în mod natural, să citim și să vorbim numai despre mersul școalelor de băeți, ca și cum toată omenirea ar fi compusă numai din bărbați, și ca-și-cum cealaltă jumătate a ei, căreia i se dă, în teorie, o mare importanță, prin influența ei asupra vieții sociale, nici n'ar există. Foarte târziu apare în spiritul cercetătorilor ideia de a vedeà:

1. Prin ce pregătire educativă trece sufletul femeii, al ființei ce trăește în schimbul cel mai apropiat și ne'ntrerupt de influență reciprocă cu sufletul bărbatului? Ce instituții funcționau, în diferite epoce, pentru formarea ei, și cum erau alcătuite?

2. Care trebue să fie organizarea instituțiilor pentru educarea femeii, în conformitate cu natura ei și cu rolul social ce trebue să-l îndeplinească?

Ca și în istoria pedagogiei antice, vom căutà să aruncăm, din când în când, o privire cât de repede și sumară, atât asupra ideilor relative la educația femeii, în veacurile moderne, cât și asupra instituțiilor ce au funcționat în vederea educației femenine.

Amintesc că a fost deja vorba, deși numai în

treacăt, de o instituţie, pentru educaţia femeii în Franţa: şcolile janseniste de Port-Royal, conduse de călugăriţe. Se găsiau de altfel în Europa foarte multe instituţii religioase, ce aveau de scop educarea fetelor. Familiile, jenate de prezenţa fetelor, neştiind cum sau ne-având timp să le crească, le încredinţau călugăriţelor ca să le supravegheze, să le educe şi să le înveţe mult-puţinul ce ştiau şi ele.

## VI.

In secolul al XVII-lea, în frumosul şi strălucitul secol al lui LUDOVIC XIV, apare în Franţa o primă încercare cu caracter laic pentru educarea fetelor: instituţia dela *Saint-Cyr*, infinţată şi condusă de celebra M-ME DE MAINTENON (1635—1719).

Se cunoaşte viaţa şi importanţa acestei femei pentru Franţa; se ştie ce influenţă a exercitat, prin agerimea spiritului ei asupra lui LUDOVIC AL XIV, care o numiă: «*Votre Solidité*». Descendenta familiei d'Aubigné, înainte de a fi istorica M-ME DE MAINTENON, a profesat arta educaţiei în cercuri foarte restrânse, crescând în special copiii lui LUDOVIC AL XIV. Curând, însă, din guvernanta copiilor «Regelui Soare», ajunse prin o căsătorie secretă, chiar soţia lui. Deşi căsătoria nu mai erà un secret pentru nimeni ea, din calcul, pozà ca străină, nu-şi luà rangul şi drepturile ce-i da poziţia ei reală.

M-ME DE MAINTENON, care se interesà de mişcările

intelectuale şi se amestecă până şi în chestiile religioase, aşà că COMPAYRÉ o numeşte «*un pape en jupon*», dete o atenţie deosebită chestiilor de educaţie, ce o preocupau mai demult. Lipsindu-i însă, o pregătire specială prealabilă, experimentul ei pedagogic merse dela început pe dibuite, fără orientare sigură şi îi aduse multe nemulţumiri.

Ea înfiinţă la *Saint-Cyr* o şcoală, destinată să educe vre-o 200 de fete de nobili scăpătaţi, un internat în care se primeau fete dela 7—12 ani, li se da întreţinerea şi educaţia aproape până la vârsta, când puteau să se mărite.

M-ME DE MAINTENON credeà că o învăţătură sistematică, departe de a fi folositoare, erà dăunătoare fetelor, şi căută un mod de instrucţie indirectă prin artă şi literatură.

Pe atunci domnià în Franţa prejudiţiul în contra femeii culte. Geniul lui MOLIÈRE, în acea persiflare dureroasă: *Les femmes savantes,* i-a dat formula clasică, eternizându-l. Pentru spiritele mai puţin înzestrate cu putere de analiză, «*femmes savantes*» erau toate femeile ce îndrăzneau să-şi deà seama prin studii de chestiile privitoare la viaţă ori la lume. Ajunseseră obiectul tuturor glumelor ; şi decând MOLIERÈ, în acord cu bunul simţ al opiniei publice, batjocorise amarnic abuzul şi partea ridiculă a modei, plaga pedantismului superficial, aşà de caraghios la un bărbat, necum la o femeie, erà uşor orcui să pară de spirit şi origiual, zeflemisind o

femee care vorbià ca din carte, indiferent dacă vorbià cu fond sau bătеà câmpii.

Teama de opinia lumii şi de ridicul s'a resfrânt şi asupra organizării instituţiei dela Saint-Cyr. M-ME DE MAINTENON se ferì, ca de foc, de tot ce puteà să facă din elevele ei nişte «*femmes savantes*»! Nici urmă de şcoală, de doctrină, de ştiinţă, de învăţătură regulată. Asta ar fi fost pedantism. Instrucţie liberă, prin reprezentaţii dramatice, prin teatru. Iată soluţia. Se dete fetelor opere dramatice, piese de teatru fără nici-o alegere.

Şi cine zice *a*, trebue să zică şi *b*. Inlănţuirea cauzală a lucrurilor şi faptelor omeneşti îşi are alfabetul său de urmări, pe care *Sa Solidité* nu-l cunoşteà, se vede. Piesele de teatru, ca să fie jucate, trebue un teatru ; şi ca să joci pe scenă, trebue să fii iniţiat în arta dramatică. Pentru iniţiarea în arta dramatică, trebuì să se aducă artiste reputate ca... artiste.

Actriţele luară locul profesoarelor şi autorii şi actorii dramatici locul profesorilor, a căror învăţătură sistematică ar fi adus nenorocirea «pedantismului.» Inloc de *femmes savantes* institutul creiă *femmes artistes*.

Elevele se trudiau cu învăţarea pe din afară a rolurilor, cu arta declamaţiei ; se deprindeau să gesticuleze, să-şi ţină boiul, să se îmbrace, să leşine. Şcoala se transformă în scenă, instituţia toată în culise, clasele în săli de repetiţie teatrală. Şi ce zor, de zel, ce preocupaţie, ce grijă pe toată lumea!

La reprezentație veniau să asiste dame mari, venià toată curtea, venià Maiestatea Sa, Regele Soare. Bietele fete toată ziua declamau, vorbiau în stilul tragic, se costumau în eroine și visau eroi de pe altă lume.

Și încă ce eroi! Piesele nu se alegeau; și dacă ar fi voit să aleagă, n'ar fi avut de unde. Nici un autor dramatic nu-și bătuse capul să prevază sistemul de educație al D-nei DE MAINTENON și să compună drame educative, iar pedagogii nici atât.

Nu trebuì multă minte și înțelepciune, ca să se vază, în cele din urmă, că, pe calea aceasta, fetele, ferindu-se de stânca pedantizmului, cădeau în lacul fantasticului.

Protectoarea lor se gândì să-și perfecționeze «sistemul»: să caute cu orice preț piese potrivite pentru scopul instituției sale.

Unde să găsești însă o tragedie de valoare și bună, ca mijloc de influență educativă, de jucat într'o școală de fete? Trebuià comandată. D-NA DE MAINTENON se adresă lui RACINE, care se oprise din activitatea sa de autor dramatic. RACINE se lăsă înduplecat și compuse «*pour les demoiselles de Saint-Cyr*» celebra sa tragedie «*Esther*».

Acum întreprinderea nu mai cunoscù nici o rezervă, căci nu se mai vedeà nici un pericol. Mașina teatrală se montă și pornì cu sgomot în plină mare, departe de țărmul arid și prozaic al prudenței. Actrițele și actorii intrau și ieșeau, ca la ele acasă,

ca la «*Comédie-Française*». Elevele şi artistele nu se mai deosebeau. «Savantele» intraseră în pământ. MOLIÈRE învinsese. «Cabotinele» ridicaseră capul.

Atâta patimă se încinsese în sufletul bietelor fete pentru jocul lor periculos de scenă, atâta emoţie şi dor de succes şi de aplauze le ameţià mintea, încât, înainte de a apăreà pe scenă, cădeau în genuchi şi se rugau ferbinte lui D-zeu să le deà putinţa farmecului de a plăceà publicului strălucit din sala de spectacol, de a plăceà mai ales Regelui, de bunăvoinţa căruia atârnà soarta lor, de a plăceà şi altora, cuivà, unui necunoscut ori preà cunoscut din parter, al cărui entuziasm poate l-ar face să se hotărască a le scoate din acea lume factice şi să le răpească în lumea visurilor lor de fericire sau în lumea brută a realităţii înconjurătoare.

«*Sa Solidité*» văzù, în sfârşit, că şi cu piese de comandă ca ESTHER, răul nu se stârpeşte; că rădăcina lui e mai adâncă, e în chiar spiritul «sistemului» său de educaţie. Atunci o fi băgat, poate, de seamă, că, voind să fugă de orice sistem, adoptase, fără să ştie, unul deplorabil; că, în educaţie, singurul sistem de evitat e cel rău. Naufragiul ei pedagogic întăreşte credinţa că, în arta educaţiei, ca în orice întreprindere social-omenească, dacă nu mai mult, trebue să fii mai dinainte orientat în harta scopurilor şi mijloacelor, ca să nu te izbeşti de stânci neprevăzute şi să nu izvodeşti prin expe-

rienţa şi inexperienţa ta, toată cruzimea versului latin devenit proverb :

*Incidit in Scyllam qui vult vitare Charybdim.*

D-NA DE MAINTENON,, care, voind să scape de Caribda pedantismului, căzuse în Scila fantasticului, cârmi acum corabia, ca să se depărteze de strâmtoarea empirismului său de improvizaţie; şi, cu silogistica sa vioae, descoperi intr'o clipă leacul. Literatura, va să zică, şi frecuentarea lumii din afară de institut face rău ? Ei bine, nimic mai simplu: să se interzică orce literatură, să se oprească intrarea în zidurile institutului orcărui om de pe tărâmul celălalt — afară de regele, bine înţeles. Nici familia să n'aibă voie să vină să-şi viziteze copilele, decât de patru ori pe an, şi vizitele ei, de fiecare dată, să nu dureze mai mult de un sfert de ceas, adică în total : o oră pe an!

Asta e partea negativă: contrast absolut cu sistemul de mai nainte. În partea pozitivă, D-NA DE MAINTENON îşi însuşi, vrând-nevrând, în parte, sistemul deja cunoscut şi practicat în şcolile janseniste : rugăciuni, lectura bibliei şi lucru manual.

Instrucţie propriu zisă cu desăvârşire proscrisă. Nimic nu se permiteă fetelor să mai citească, nici măcar frumoasele pagini ale istoriei antice, ca să nu se înfierbinte imaginaţia domnişoarelor pentru eroinele şi eroii antichităţii.

Rău trebue să fi eşit experienţa sa anterioară,

cu teatrul şi literatura, ca să recurgă apoi la atâtea precauţii nefolositoare, ba chiar păgubitoare!

Izolarea complectă de viaţă, de lume şi de cultură nu mai eră nici sistemul dela Port-Royal, ci o parodie a lui, altă extremitate, în care se aruncase acest Faeton cu fuste al pedagogiei. «*Sa Solidité*» a lui LUDOVIC XIV o fi fost tare în alte iscodiri, cari luau ochii «Regelui-Soare», dar în arta educaţiei n'a fost decât o aventurieră sgomotoasă.

Avem dela dânsa şi scrieri, în cari găsim ideile ce inspirà ajutoarelor sale: *Lettres sur l'éducation des filles; Entretien sur l'éducation;* şi *Conseils aux jeunes filles.*

## VII.

Una din ideile d-nei de Maintenon eră ca educaţia fetelor să nu se facă în mânăstire. Cum şi-a pus în practică ideia, văzurăm mai sus. Înloc de o mânăstire cu călugăriţe, născoci o mânăstire cu actriţe, apoi o mânăstire fără călugăriţe şi fără actriţe, dar şi fără familie şi fără lumina vieţii.

FENELON (1651—1715), episcopul de Cambrai, autorul frumosului roman cu tendinţe politice *Télémaque*, împărtăşià aceiaşi ideie: fetele să nu se crească în mânăstire, pentru-că se depărtează prea mult de lumea în care vor trăi pe urmă, se înstrăinează în viaţă. Când vor părăsi societatea abstractă a singurătăţii monacale, şi vor intrà în

cea reală, ţesută din atâtea raporturi, urzită din atâtea idei, şi legi, şi obiceiuri, şi credinţe, şi prejudiţii, şi idealuri, şi legături concrete de tot felul se vor simţi ca în exil pe altă lume, se vor ciocni, ignorante şi naive, la tot pasul, de drepturi şi datorii necunoscute, vor fi prada iluziilor deşarte, victima ne-adaptării lor la mediu şi la condiţiile de viaţă.

Aceasta e just. Şi de sigur, dacă ar fi avut să alcătuiască o instituţie pentru educarea fetelor, după ideile sale din *l'Education des filles* (1683), FÉNELON, care îşi exercitase şi îşi documentase talentul său practic de educator în creşterea aşa de isbutită a ducelui de Bourgogne, ar fi ştiut, în astă privinţă, să găsească o formulă plauzibilă, deosebită de o mânăstire de călugăriţe, dar şi de Saint-Cyr a d-nei de MAINTENON.

Ne îndoim însă că ar fi fost pe calea cea justă în sfioasele lui precauţii în contra literaturii şi muzicei. Lecturile, dar mai ales muzica, ar fi dezvoltând prea mult partea sentimentală a sufletului, care, şi fără aceasta, predomină în natura femeii. FÉNELON recomandă, dintre arte, pentru calmarea sufletului: pictura; iar dintre studii: limba latină.

Ce e drept, aceasta din urmă, mai ales când se practică în studiul ei şi o anumită metodă, care se chiamă metoda plicticoasă şi pedantă, are darul de a potoli bine de tot bătăile inimii şi mişcările

spiritului. N'ar fi însă credem, deloc prudent, pentru scopul calmării psihice, să se deschiză, cu cheia limbii latine, şi sanctuarul poeziei clasice, al literaturii romane. Sunt şi acolo idei şi sentimente contagioase. Liniştea inimii ar puteà fi tulburată. Ca să nu se depăşească ţinta urmărită de timiditatea precaută a pedagogului, trebuie să nu se adânciască studiul limbii decât până la filologie. Aci se poate insistà cât de mult; iar dacă la filologie s'ar mai adăogà şi învăţarea pe de rost a tablelor de logaritmi, calmarea minţii ar fi desăvârşită.

## VIII.

Ori cât de stângace s'ar părea propunerea lui FÉNÉLON, preocuparea lui indică adâncimea unei probleme însemnate de educaţie.

Bine este să exciţi şi să dezvolţi tocmai acele facultăţi cari, din naştere, predomină şi caracterisează natura femeii? Nu se formează astfel fiinţe unilaterale, cu sufletul crescut excesiv în o direcţie, fără proporţii armonice în structura şi funcţiunea lui? N'ar fi mai înţelept să se insiste tocmai asupra facultăţilor, cari, din natură, au mai puţine predispoziţii să crească, şi să se lase mai neexercitate pornirile tari prin ele însele, spre a se realizà astfel un echilibru şi o armonie între puterile sufletului individual?

Dar atunci e bine oare să ciunteşti şi să desfi-

gurezi opera naturii, să-i contracarezi intenţia şi scopul ei firesc, apăsând şi deprimând pornirile native originale? Bine e să câştigi armonia şi echilibrul individual, siluind creşterea *invita Minerva* a facultăţilor refuzate de natură şi mediocrizând avânturile superioare ale geniului speţei în constituţia particulară a fiecărui sex? Nu se distruge prin aceasta un echilibru şi o armonie mai înnaltă, a organismului şi vieţei supra-individuale, a societăţii, care se întemeiază tocmai pe diversitatea cea mai întinsă a diferenţierelor sexuale şi individuale?

Iată problema. Din instinct, pedagogii mari au simţit-o. FÉNÉLON nu o discută principial. Pentru timpul lui soluţia eră prematură. Azi încă nu e destul de matură.

Intocmirea unui program de educaţie femenină în conformitate cu menirea femeii, şi determinarea menirii femeii în conformitate cu natura ei psihofizică şi socială, e o problemă cultural-pedagogică ce nu şi-a găsit încă deslegarea ştiinţifică definitivă. Ar fi să anticipăm mersul istoric al cugetării pedagogice, dacă am insistă de pe acum mai mult asupra ei.

## IX.

Terminând, să notăm încă numele unei distinse pedagoage din secolul XVII, M-ME DE LAMBERT (1647—1733), autoarea scrierilor: *Rèflexions*

*nouvelles sur les femmes* şi *Avis à sa fille*. E interesantă pentru frumosul curaj ce arată. Intr'un timp când se persiflă instrucţia femeii, ea înfruntă prejudiţiul drept în faţă, atacând izvorul de unde se răspândise atâta ridicul peste femeile culte *les femmes savantes*, şi arătând ce falş şi îngust s'a înţeles ideia pusă în circulaţie de MOLIÈRE.

D-NA DE LAMBERT apără dreptul femeilor la o instrucţie serioasă, şi teza ei şi-o susţine pe argumente, ce şi azi ar fi demne de reprodus şi întrebuinţat, dacă ar mai fi nevoie de ele.

Din fericire, citadela, apărată cu atâta înverşunare de egoismul îndărătnic al bărbaţilor, a căzut sub loviturile repetate ale valurilor culturii moderne. Femeile au pătruns până sus, la învăţământul cel mai superior, au cucerit ştiinţa, cu titlurile ei cele mai înnalte. Ba chiar, în unele spirite, cari se dau, de altfel, de amice ale progresului, începe să se nască oarecare rezervă, ce nu seamănă deloc a timididate, pentru mersul ascendent către lumină. Se pare că invazia necondiţionată şi nemărginită a femeilor pe băncile universitare, lasă goale alte locuri, unde ar trebui să le împingă menirea lor naturală.

O reacţie se naşte. Şi eră în ordinea legilor naturale a evoluţiei sociale, să se nască.

Faptul definitiv e că fortăreaţa s'a luat, inimicul a intrat în cetate, şi este o altă fază a campaniei, de un interes nou, că cele două tabere parlamen-

teazã: cum sã-şi împartă terenul, stăpânit exclusiv, înainte, numai de una din ele.

Un argument al D-NEI DE LAMBERT merită să fie amintit, cel puţin din interes istoric.

Dacă spiritul femeii e lăsat pe o treaptă inferioară de cultură, cum vreţi să se înţeleagă cu spiritul cult, superior al bărbatului? Cum vreţi să priceapă femeia sufletul mai complicat al bărbatului, dacă nu i se dă elementele, asupra cărora lucrează mintea tovarăşului său de viaţă şi de suferinţe? Cum să simţă ea simpatia sinceră şi întreagă pentru nişte străduinţe ce frământă o existenţă de care şi-a legat pe a sa, dar în adâncimile căreia nu poate pătrunde, fiindcă i s'a refuzat lumina ce ar fi călăuzit-o în labirintul ei? Asemenea pricepe pe asemenea. Ca doi străini vor trăi unul lângă altul, bărbatul şi femeia, fără să se cunoască, deci fără să se înţeleagă şi fără să se iubească, în adevăratul înţeles al cuvântului. Şi discordanţa sufletelor va fi cu atât mai ireparabilă, cu cât diferenţa lor culturală va fi mai mare.

M-ME DE LAMBERT recomandă fetelor studiul istoriei şi, negreşit, şi pe acela al literaturii antice, de care M-ME DE MAINTENON căpătase atâta spaimă. Totuşi, nu voieşte să devină nici prea învăţate. Dintre limbi, numai cea maternă să se înveţe. Opreşte în special învăţarea limbii italiene!

Intr'un mod mai sistematic şi mai filosofic nu se pune, în secolul XVII, chestia educaţiei femeii.

## PRELEGEREA XXII.

# CULTURA ROMÂNĂ IN SECOLUL XVII.

### ŞCOLILE DELA TREI-ERARHI ŞI S-TUL SAVA

I. Introducerea la istoria culturei noastre după adâncirea în studiul veacurilor la alte popoare face impresia unei redeşteptări dintr'un somn secular, spre a contempla schimbările aduse în ţara noastră de curgerea timpului.

II. Repede privire asupra schimbării bătătoare la ochi, înfăţişată de secolul XVII, comparat cu cele precedente. Apariţia culturii eline la noi în ţară. Caracteristica secolului XVII.

III. Complectarea şi îndreptarea acelei caracteristici. Apariţia semnelor de deşteptare naţională; limba română în biserică. MITROPOLITUL TEODOSIE. Calendarele româneşti.

IV. In principatele române, centrul mişcării intelectuale din răsăritul Europei. Un apel al unui mitropolit grec, MIRCON din Pogoniana către ILIAŞ VODĂ, pentru înfiinţarea de şcoli superioare.

V. Programul studiilor, cărţile şi metoda în şcolile greceşti din Bucureşti şi Iaşi. Hrisovul lui BRÂNCOVIANU.

VI. Profesorii dela *Trei-Erarhi* şi *S-tul Sava*.

VII. Plângeri în contra chinului nefolositor pentru copii în aceste şcoli înalte? Ce lipsea şcolilor greceşti? Metoda lor pedantă. Asprimea pedepselor.

VIII. Tabloul defectelor prea încărcat, ca să nu fie exclusiv şi nedrept. Aprecieri mai juste. Ce datorim culturei greceşti şi cultura grecească nouă.

IX. In ce condiţii poate exercita ideia efectul luminător

asupra unui spirit. Asupra cărui element etnic şi strat social a înrâurit şcoala elină.

X. Faptul unei influenţe mărginite numai asupra stratului intelectual, o fericire. De ce şi întru cât? Legătură organică a stratului social superior cu massa etnică. Sentimentul recunoştinţei istorice faţă cu încercările trecutului. Suferinţele trecute privite de departe. Şcoala întăritoare a durerii.

XI. Puterile latente ale neamului nostru se desfăşură în neîntrerupta şi grabnica dezvoltare proprie, sub excitaţia atingerilor cu sufletul strein al altor elemente etnice şi forţe culturale.

## I.

Să încheiem secolul XVII cu o repede privire asupra noastră înşine. Să ne întoarcem «acasă», după o excursie de o sută de ani prin teoriile şi instituţiile înnalte din ţări depărtate.

O sută de ani, trecuţi aşa de repede! Zbor minuat al istoriei, eare străbate veacurile ca clipele, ţările şi mările ca o bătae de aripă, prin o fulgerătoare trăsătură de condeiu, sau grabnică întorsătură de foaie intr'o carte. Caleidoscop fermecător, care printr'o mişcare de ochian, te plimbă, ca într'un vis, în panorama epocilor şi în peripeţiile vieţii popoarelor, şi-ţi arată opera îndelungată a vremii, desfăşurându-se iute sub ochii tăi, reproducându-se şi repetându-se după voia curiozităţii tale, însetate de priveliştea vieţilor dispărute.

Câteodată ne exercităm darul închipuirii gândindu-ne ce o să fie peste o sută-două de ani în

omenire, în ţara noastră? Am dori ca restul zilelor, ce ne mai rămân de trăit, să ne fie dat a le trăi împărţite pe veacuri; ca natura, printr'o miraculoasă îngăduire, să ne permită după fiecare veac, a ne trezi dintr'un somn odihnitor, să vedem schimbările ce a luat lumea, şi apoi să adormim din nou, ca să ne deşteptăm iar după un veac, spre a vedeà noile prefaceri aduse în acest restimp în omenire; şi aşa mai departe.

Fantazia aceasta utopică, de o viaţă nerealizabilă, ne-o satisface studiul istoriei. Fără alt impozit de scădere a conştiinţei decât cele şeapte-opt ore de somn, plătite pentru o zi de palpitări conştiente, poţi trăi, în timpul existenţei tale individuale, viaţa tuturor veacurilor păstrate în vastul panoptic al istoriei. Fericit acela care nu păşeşte pe tărâmul trecutului, ca pe stradele dezolate ale unui cimitir; care simte viaţa acolo unde este şi o vede acolo unde a fost!

## II.

Ce am lăsat, înainte de secolul XVII, în ţara noastră pe întreaga câmpie întinsă a vieţii culturale? Slabele lumini palide ale bietelor şcoli de pe lângă biserici, mânăstiri, episcopii, unde se învăţà slavoneşte, ca să se poată sluji în biserici, să se poată citi ceaslovul şi psaltirea şi cântà rugăciunile. Licăririle de licuriciu în întuneric ale rudimentarelor

începuturi de învăţare românească, documentate de existenţa mulţimii *diacilor* şi din a căror fosforescenţă crescătoare se va închegà treptat lumina unui soare. Farul de orientare istorică a unei şcoli româneşti în Rădăşeni. Şi sgomotul aerolit trecător al academiei protestante dela Cotnari.

Pretutindeni, în sat, în biserică, în marea majoritate a şcolilor nu se citeà, nu se scrià, nu s'auzià decât în slavoneşte.

După clipa unei pauze de un secol, redeschidem ochii şi ce vedem? O năpădire neobişnuită de lumină ne orbeşte. Aproape nu ne mai recunoaştem ţara. Nu e lumina ştearsă, gălbejită, a culturii slavone, pâlpâind în opaiţele învechite din tinda bisericilor. Nu e nici călduroasa strălucire discretă a gândirii româneşti, revelând, la Rădăşeni, dogoarea focului aprins în vatra străbună şi care nu se va stinge, oricât vor suflà în el vijeliile.

O lumină stranie, agitată, ne uimeşte. Vioiciunea ei nu ne încălzeşte, dar ne iea ochii. N'o înţelegem, dar ne atrage. Ne place, fără s'o simţim că e a noastră. De pe tot orizontul lumii orientale, curg luminile inteligenţei, ca nişte stele filante, atrase de cevà puternic către noi. Se grămădesc mai ales în Bucureşti şi Iaşi. In Bucureşti şi Iaşi strălucesc, pentru tot orientul cult, doà centre mari de lumină, doà focare splendide. Sunt Academiile greceşti dela S-tul Sava şi Trei-Erarhi.

Caracteristica secolului XVII, pentru noi, stà în

scăderea influenței slavone și în accentuarea celei eline. Pe d'asupra și în contra întinderii stagnante de duh al liniștitului curent slavon se întețește agerimea șerpească de logos a sclipitorului curent grecesc.

III.

Numai cu atât, caracteristica ar fi incompletă. Nu numai incompletă, ci artificială, fundamental greșită. S'ar asemănă cu acele clasificări de animale, ce se întemeiază pe caractere superficiale, bătătoare la ochi. Notele esențiale, ce despart ființele, stau mai adânc, în constituția lor. Tot așa, ceeace desparte și caracterizează epocile istorice ale unui popor trebue să se caute adânc, în anatomia și fiziologia lui sufletească și culturală. Fazele creșterii lui interne alcătuesc adevăratele faze istorice, nu peripețiile externe și evenimentele isbitoare; după-cum și vârstele omului nu le determină întâmplările vieții ci punctele de dezvoltare internă psiho-fiziologică.

Mai important pentru viața poporului român, este, în secolul XVII-lea, altceva decât trecerea de sub înrâurirea slavonă sub cea elină modernă. Acestea sunt evenimente externe, cari au grăbit or întârziat evoluția lui internă: n'au alcătuit chiar substanța acestei evoluții. Coprinsul obiectiv al creșterii etnice interne — și care ne face să prindem, pe orizontul sec. XVII-lea, primele roșeli ce

vestesc că încep să se reverse zorile renaşterii noastre naţionale — stă în acea expanziune vitală a geniului firii româneşti, care sparge învelişurile exotice ale spiritului strein şi apare la lumina soarelui, cu graiul său propriu, în faţa altarului lui D-zeu ziditorul, păzitorul şi conducătorul lui în valurile lumii acesteia.

Pentru întâia oară, în secolul XVII-lea, se aude în biserica românească zicându-se *Crezul* în *limba românească*. In secolul XVII-lea răsună pentru întâia oară accentul limbei noastre în rugăciuni zise tare, în gura mare, către provedinţă, căreia strămoşii noştri i se închinau înainte numai în gînd, sau şoptindu-i încet cuvintele credinţei şi legii creştine.

Cu inima plină de pioasă recunoştinţă trebuie să pomenim numele MITROPOLITULUI TEODOSIE, care a tradus cel dintâi *Crezul* în limba română, [1]) pela jumătatea secolului XVII.

De atunci limba română a cucerit, pentru conştiinţa poporului nostru, locul de onoare între limbele sfinte, alăturea cu latina, slavona şi elina, în cari tradiţia permitea să vorbească omul cu D-zeu, spre a-i destăinuì păsul şi dorul cugetului său ascuns. De atunci mişcarea de redeşteptare naţională n'a mai contenit, puterile latente ale naturei noastre etnice s'au împins tot mai stăruitor unele pe altele la viaţa largă şi făţişă. Pela sfârşitul se-

1) Revăzut apoi (1705) de ANTIM IVIREANUL.

colului, spiritul românesc coprinde deja, în formele graiul său, *Evanghelia* (1683) şi *Biblia* întreagă (1688).

Negreşit, n'avem de cules altă recoltă mai bogată şi întinsă a manifestării ştiinţifice sau literare. Afară de cărţile bisericei, a căror însemnătate de altfel este imensă, limba română nu ne dă încă o literatură. Numai biserica şi poporul cultivă productiv graiul naţional, pentru trebuinţele mai ideale, — cari par a fi şi cele mai urgente — ale sufletului: una ca să se roage, celalt ca să cînte — credinţa şi poezia. Stratul subţire al intelectualităţii sociale n'a intrat încă în şivoiul latent al măreţelor energii virtuale etnice. Abia putem menţionă calendarele româneşti dela Buda şi Braşov, ca semnul unui început de activitate literară românească. Şi le notăm şi pe acestea, fireşte cu sentimentul unei aşteptări pline de speranţă în viitor, ca penişte arătări simptomatice, ca pe rândunelele ce vestesc primăvara redeşteptării naţionale din amorţeala străinismului.

Dacă ne mărginim a judecă numai după aparenţele izbitoare şi trecătoare, geniul firii româneşti, în secolul al XVII-lea, şi-a schimbat doar livreaua veche, roasă, decolorată a culturii slavone, în alta nouă mai galantă şi sclipitoare a culturii eline.

In realitate, găsim trei forţe sufleteşti cu trei formule de viaţă culturală ocupând scena istorică: slavismul îmbătrânit şi gârbov, grecismul sprinten şi fluşturatec şi românismul aşezat şi solid.

Unul se retrage, ca apele fluviului, după o revărsare, în matca sa proprie; al doilea, cu grabnică lăcomie de viață, vine, din zbuciumări depărtate, să-şi evaporeze spuma impetuozității sale la poalele Carpaților vecinici; al treilea, ca geniul neadormit al naturei acestor ținuturi, își ridică treptat, din adâncimi nepătrunse, valurile uriașe ale vitalității sale de forță naturală elementară.

## IV.

Cea mai frumoasă pagină a istoriei culturii din Orientul Europei, în secolul XVII-lea, se scrie în București și Iași — și e datorită geniului elin. Centrul mișcării intelectuale din această parte a Europei, centrul întregei creștinătăți ortodoxe se stabilește în capitalele celor două principate române.

După căderea Constantinopolului, după supunerea popoarelor creștine din Orient, nu rămân cu o independență relativă, cu o aparență măcar de neatârnare, decât domnii români, domni creștini, la cari bătrânii patriahi ai bisericei ortodoxe se uitau cu dor și cu o admirație amestecată cu acel sentiment al omului în primejdie, ce vede în depărtare posibilitatea unui mijloc de scăpare. Și veniră patriarchii din Asia mică, din Alexandria, din Constantinopol la domnii români, să le ceară ajutoare băneşti, pentru sprijinul cauzei religiei ortodoxe. Și nu plecară niciodată cu mâinile goale.

Şi veniră învăţaţii, literaţii, profesorii să caute azil şi linişte pentru studii, pentru muncă intelectuală, pentru învăţătura cărţii şi orânduiala şcolii. Şi găsiră adăpost şi apărare şi ajutor; şi ridicară luminoase şi splendide clădiri culturale, aici pe pământul ţării româneşti. Cultura creştină ortodoxă din Orient aici se concentră, în cele mai vestite şcoli greceşti din tot Orientul, adevărate academii cu studii superioare. Tot aici, anume în Iaşi, se alege sub VASILE LUPU, locul de întâlnire al unui mare sinod, unde se adunară toţi reprezentanţii religiei creştine ortodoxe, ca să se sfătuiască şi să chibzuiască mijloacele de apărare în contra protestanţilor, catolicilor, şi să fixeze confesiunea credinţei ortodoxe.

Dorinţa patriarchilor şi mitropoliţilor străini de a vedeà înfiinţându-se şcoli în aceste părţi ale Orientului, apare dela începutul secolului XVII-lea. Apeluri călduroase, entuziaste, pornite şi din interes personal, dar şi din convingere că numai în ţările noastre se poate salvà credinţa creştină ortodoxă, făceau să se aducă cereri, ca aceea a unui mitropolit grec, MATEIU MIREON din Pogoniana, adresată lui ILIAŞ VODĂ, domnitorul Munteniei (1616—1618[1]).

[1]) Citită în *Influenţa Culturei Greceşti în Muntenia şi Moldova* de G. M. IONESCU (Buc. 1900) Pag. 125. — *Tezaur I*, 370—371.

«Prea luminate doamne: edifică şcoli unde să înveţe oamenii carte; fundează institute unde să poată trăi câţi învaţă carte şi unde săşi afle traiul şi învăţătorii însuşi; dă acestora tot ajutorul ce poate da domnia, hotăreşte, închină o moşie pentru acest scop, întărind darul cu semnătura şi sigiliul tău, ca să fie pentru ţinerea şcoalei, veniturile câte se vor prinde de pe acea moşie. De vei face acest bine, sufletul tău va merge în raiu, domnia ta va fi nemuritoare, numele tău va rămâne în veci cu binele ce ai făcut şi care va străluci cu strălucire neperitoare; da, numele tău va fi ca al lui Ptolomeiu, care a tradus cărţile Evreilor.

«.....Fă şi Măria ta ca dânsul; deschide prin milele tale şcoale de unde să se răspândească lumina în ţara ta; astăzi nu afli în această ţară om învăţat, nu, nici preot, nici călugăr, nici archiereu, nici laic, pentru că n'au unde să înveţe carte.... Preoţii nu ştiu să boteze, nu ştiu să facă leturghia; când le vorbeşti de misterele credinţei, stau şi să miră ca şi cum le-ai vorbi de lucruri de pe altă lume; barbaria lor e complectă, neştiind decât să mănânce *colivele* şi *colacii* ce li se aduc... Dacă nu se va deschide şcoala unde să poată oamenii să înveţe carte, atunci avem să vedem făcându-se şi la noi ce a făcut Mahomed care, fiind barbar şi neştiind de loc carte, îşi întinse dreapta în cerneală, apoi o aşternù pe hârtia de scris, ca urmele palmei lui să servească de semnătură. Fă acest bine, Prea luminate Doamne, aşà să-ţi rămână numele în veci viu; fă să curgă apa ce răcoreşte sufletul şi curăţă mintea fiecărui om; desvăleşte soarele ştiinţei, înfăşurat într'un întunecos nor, norul gros al neştiinţei, ce a acoperit strălucirea înţelepciunii. Oamenii au căzut aşà de jos ca şi vitele; nu ştiu

carte şi cum vrei să se lumineze? Literatura, care e vie, dă şi altora viaţă, înalţă pe cei umiliţi, pe cei măriţi zmereşte, şi cutez a zice, că şi orbilor dă vedere, vedere atât de ageră că îmbrăţişează spaţiile cerului, numără şi măsoară stelele. In toate împărăţiile se află şcoale şi case de creştere, numai în ţara ta nu se află nici una. Fă dar, Măria Ta, acest bine ţării tale».

## V.

Apelul, cum vedem, cere şcoli de învăţământ superior în limba greacă. Şcoli elementare existau deja, după mărturisirea lui BRANDINUS, episcop de Marceanopol, de Bulgaria, Dorostov şi Tomi, vre-o 20 cu 2000 de elevi, între cari, pe lângă Români, se găsiau Ruteni, Greci şi Armeni[1]).

Se cereau însă acum şcoli superioare, şi cererile se îndeplinirâ, curând după Sinodul din Iaşi (1642), după sosirea mitropolitului PETRU MOVILĂ, din Kiev. VASILE LUPU, căută să profite de prezenţa acestuia şi ceru să-i recomande profesori buni, din Kiev, şi pentru şcoala dela *Trei-Erarhi*.

In curând se înfiinţă şi la Bucureşti o şcoală, care, împreună cu cea din Iaşi, se poate considerà ca începutul învăţământul secundar şi superior în ţara noastră. Şcoala din Bucureşti se înfiinţă pela 1680 de ŞERBAN CANTACUZEN, la *S-tul Sava*.

[1]) *Foaia populară*, an. II, No. 25, pag. 3—5: La G. M. IONESCU, *influenţa culturii greceşti în Muntenia şi Moldova*, pag. 150.

Dar aceste şcoli, la început au fost clădite pe element slavon şi grec. Când V. LUPU aduceà profesori mai pregătiţi din Kiev, ca POCIATSKI, care a luat direcţia şcoalei din Trei-Erarhi, intenţia lui primă era doar să întărească şcoala veche slavonă. Dar curentul timpului, mişcarea evoluţiei generale a ţării şi culturii au făcut ca acest caracter slavon să se piardă cu desăvârşire şi să se accentueze de-ocamdată caracterul grec.

Despre cele două şcoli superioare greceşti din Bucureşti şi Iaşi avem informaţii mai precise decât despre cele dela Cotnari şi Rădăşeni. Putem şti într-u câtva ; ce se învăţà, care era programul studiilor, numărul profesorilor şi valoarea lor şi cam de ce cărţi se serviau.

La şcoala dela *Trei-Erarhi* se învăţà limba slavonă, predată chiar de POTCEASKI, limba greacă, română, latină, şi de sigur şi teologia.

In Bucureşti, după cum ne indică hrisovul lui C. BRÂNCOVEANU (1708), se învăţà şi ştiinţe, filosofie, şi avea un program destul de dezvoltat. . .[1])

«Profesorii şcoalei, zice acel hrisov, trebue să fie *trei:* reputaţi prin religiozitate şi moravuri bune, dintre care cel dântâi se predeà regulat acestea : I) Logica, II) Rectorica, III) Acustica fizică, IV)

[1]) In istoricul grec HELLADIUS (reprodus de C. ERBICEANU în «Cron. greci» pag. XXXII şi de GH. IONESCU «influenţa Culturii greceşti» pag. 160).

Despre cer, V) Despre naşterea lucrurilor şi desfacerea lor, VI) Despre suflet, VII) şi ultim Metafizica. Dimineaţa interpretând două cărţi după întâmplare Logica şi despre cer, sau Fizica şi despre suflet, sau Retorica şi Metafizica; nu ambele aceloraş şcolari, ci, celor mai desăvârşiţi (elevi), cele mai înalte (ştiinţe), iar celor mai nedesăvârşiţi cele mai inferioare; căci nu va predà celor ce încă nu au percurs Acustica, Fizica, Metafizica, şi celor ce se ocupă cu Fizica acelora le va explicà despre naştere şi desfacere şi în urmă la cele două clase de elevi va predà şi studii. După amiază-zi pe cei ce se ocupă cu Logica îi va exercità asupra formelor propoziţiilor şi silogismelor şi mai ales despre aflarea termenului mediu şi despre epichiremile dialectice şi sofistice şi să le deà acelor ce se ocupă cu Retorica exemple retorice şi să le corecteze pe acestea cu îngrijire. Iar celor ce se ocupă cu Filosofia să le dicteze să facă repetiţii şi dictande din studiile de dimineaţă şi să *discute pro şi contra,* deslegând mutual problemele sau antitezele puse de profesor prin silogisme şi entimeme.»

«*Al doilea profesor* să explice şi aceste două ştiinţe dimineaţa şcolarilor, începând dela *cuvântul lui Isocrat,* după care va predà tragediile lui *Sofocle* şi *Euripide,* apoi cuvântul lui *Grigorie din Nazianz,* după aceea versurile lui, după acestea epistolele lui *Sinesie* şi cuvântul său despre impărăţie, apoi *Pindar* şi în sfârşit cuvintele lui *Demosten,* unind totdeauna cele mai uşoare cu cele mai grele, după putinţa şcolarilor.»

«După amiazi să se predeà Sintorul lui Kir Alexandru Mavrocordat, cu exemple de teme mai desăvârşite şi să corecteze temele. Să se facă şi critica din acestea: Din epistolele Apostolilor, din

Xenofont, din Plutarch şi în sfârşit din Tucidid, să-i înveţe adică în al doilea rând după împlinirea celui dintâiu. In deosebitele timpuri să-i exerciteze şi la poezie pe cei din acestă clasă şi când le vor săvârşi acestea toate, atunci să treacă la întâia».

«*Al treilea profesor* să explice dimineaţa aceste studii în ordine câte două; Ştiinţele lui Hrisolora şi Caton, Focilid, Pitagora, miturile lui Esop, îndemnările lui Agapet, canoanele celor 12 sărbători, Epistolele lui Samocat, şi Omer, şi pe copiii începători în gramatică să-i introducă şi să-i înveţe Prosodia şi Simfoniile ortografiei».

«După amiază technologia, gramatica şi scrieri de teme, după felurile vorbelor cum sunt în gramatica lui Lascar, însă fără însemnările şi exerciţiile lor şi deosebitele feluri de verburi şi sintaxa deosebitelor specii de verburi reflexive, după deosebitele lor însemnări (căci aceasta este treaba profesorului al doilea); dar şi aceste feluri de verburi, după cum şi toată gramatica în limba aplă, să le-o predeă şi parafrasând să înveţe pe copii aşă ca să se înţeleagă bine de elevi iar nu să se citească numai. Să se facă citire şi din sfânta Evanghelie şi din faptele Apostolilor până la sfârşit. Datoresc elevii să-şi înveţe pe de rost lecţiile lor şi parafrazele acestora să le scrie în limba aplă şi să corecteze cele ce nu sunt scrise bine de ei; iar când vor termină toate acestea împreună, felurile verburilor prin scrieri de teze, atunci să înainteze în a doua clasă.

«Trebue de însemnat şi aceasta, că amintiţii profesori trebuesc să dea *două zile pe fiecare săptămână* repaos şi recreaţie şcolarilor, adică Joia şi Duminica şi să predeă numai cinci zile, adică Luni, Marţi, Mercuri, Vineri şi Sâmbătă».

Pe lângă aceste părţi, citate în hrisov, mai găsim, ca complectare, că se predeà «*epistimurile:*» geografia, fizica, himia, mineralogia şi retorica. Se inzistà mai ales asupra unui fel de retorică «înălbitoare», care dădeà mijlocul a se demonstrà că ceeace e bine — e rău, şi ceeace e rău — e bine.

## VI.

Cine predà aceste cunoştinţe? Cari erau forţele didactice? Se aduceà la aceste şcoli tot ce se deosebià, în întreg Orientul, prin învăţătură, erudiţie, talent didactic. Se păstrează numele câtorva din aceşti însemnaţi profesori.

La *Trei-Erarhi:*

1. PAISIE LIGARIDIS, originar din Hio, doctor în teologie şi filosofie. Hirotonit arhiereu de Papa, fusese trimis ca mitropolit catolic la Gasa. Lepădându-se de catolicism, vine la 1648 ca profesor la şcoala dela Trei-Erarhi din Iaşi.

S'a distins şi prin scrieri, fireşte în ramura literară ce avea atunci trecere şi căutare, în cea religioasă: 1) «*Esplicarea St. Leturghii*», 2) «*Istoria Patriarhilor din Ierusalim*», şi în latineşte (după reîntoarcerea la ortodoxism: «*De procesione Spiritus S. ex Patre*», «*De primatu papae*».

2. Nicola CHARAMEOS, originar din Ianina, doctor în trei ramuri de cunoştinţe: medicină, filosofie şi

teologie. Fusese profesor reputat la Constantinopol. Adus în Iaşi pela 1660, a profesat timp de doisprezece ani, a murit în oraşul nostru şi a fost înmormântat la M-rea Cetăţuia.

A scris: 1) *Combaterea calomniilor nedrepte,* 2) *Combaterea primatului Papei* şi multe alte scrieri filosofice, teologice şi medicale.

3. Dimitrie CACAVELA, cunoscut din istoria literaturii, celebrul profesor al lui DIMITRIE CANTEMIR, originar din Creta. A studiat la Lipsca, şi, venind în ţară, a fost profesor de limba elenă la Academia din Iaşi dela 1670—1698. CACAVELA a fost, după cum singur spune într'o scrisoare, plugarul ce la holda minţii lui Dim. Cantemir «a ostenit».

4. Teodor TRAPEZUNDIUL a ilustrat de asemenea şcoala dela Trei-Erarhi (1690—1695) până la moartea sa. A fost înmormântat la mânăstirea Sf. Sava din Iaşi.

Şcoala dela *Sf. Sava* din Bucureşti, înfiinţată pela 1680 de ŞERBAN CANTACUZEN, avù ca director timp de zece ani, tot pe Teodor TRAPEZUNDIUL, care trece apoi ca director al şcoalei dela Trei-Erarhi. Aci se învăţà limba greacă, istoria, filosofia, fizica şi se inzistà mai ales asupra gramaticei greceşti. Sub îngrijirea lui C. BRÂNCOVEANU, şcoala luă un avânt mare. Brâncoveanu erà privit de toată lumea ca un protector, ca un Mecena al ştiinţei, al literaturii, al civilizaţiei greceşti în Orient.

Şi nu rar se auziau laude de felul acesteia, că pecând altă dată Atena era reşedinţa muzelor, acum, graţie lui Brâncoveanu, muzele s'au mutat în Bucureşti, căci aici s'au înfiinţat gimnazii pentru cultura Elinilor, Grecilor, Slavonilor «şi chiar a Valahilor», cum ziceau profesorii Academiei dela Sf. Sava.

Brâncoveanu făcù să se dezvolte şcoala dela Sf. Sava, care îşi luă oficial titlul de *Academie,* (1698). Aduse profesori celebri din toate părţile. Intre aceştia, deosebit de T. S. TRAPEZUNDIUL, avem de citat pe SEVASTOS KIMENITUL, tot din Trapezund, care fusese mai întâiu director al colegiului naţional din Constantinopol, studiase în Italia şi venise în Bucureşti pela 1689. Scriitor însemnat, dela el se cunoaşte: 1) *Despre Invăţătura Dogmatică,* 2) *Despre imaculata concepţiune a născătoarei de D-zeu,* 3) *Despre misterele Euharistiei,* etc — toate dedicate lui Constantin Brâncoveanu, care, la rândul său, avea pentru Sevastos Kimenitul o admiraţie aşa de mare, încât, în adunări, îi da locul de onoare, înaintea boerilor.

Incă un nume de celebru e GH. MAIOTA, orator de seamă, profesor de latineşte pentru copii lui Brâncoveanu.

## VII.

Modul de funcţioare fără viaţă rodnică al unor instituţii îţi aduce aminte de spirituala critică a

unor versuri proaste: *Ah ! les beaux vers, les beaux vers ! Mais je ne sais pas pourquoi je baille en les lisant.*

Şcoala grecească aveà programă bogată, aveà cărţi, multe şi mari — poate prea mari — aveà de profesori oameni celebri, vestiţi scriitori, oratori însemnaţi, eruditi de frunte şi totuşi boierii se plîng, într'o anaforà adresată mai târziu domnului ţării, lui Const. Mavrocordat, că învăţătura din şcoala grecească e un chin pentru copiii lor.

De ce? Se simţià poate jignit sentimentul naţional pe băncile unei şcoli, unde se desfăşurà cu enfază o civilizaţie ce nu ieşise din spiritul vieţii intime naţionale ? N'avem pentru întărirea acestei presupuneri nici o probă. Dar găsim o mărturisire, care, deşi se aude cevà mai în urmă, ne îndrumează asupra judecării şcolii greceşti. «In şcolile greceşti, ne spune MITROPOLITUL STAMATI, se învaţă ca papagalul ; tehnologiceştile lor bârfeli (regule) tâmpesc mintea şcolarilor, prefac şi strică judecata lor, aşà că în timp de 10—12 ani îmbătrânesc în gramatică, nimica cu totul ştiind şi înţelegând din ce învaţă.»

Acum înţelegem cauza nesuccesului, înţelegem de ce se plângeau boerii.

Acelor şcoli, cari aveau multe şi de toate, ca să ieà ochii naivilor, le lipsià un singur lucru : metoda. Frumosul armăsar de rasă, tânăr, cu şea de aur şi cu steaua în frunte, n'aveà decât un singur

cusur; era mort. Instituţia, cu toată bogata ei maşinărie gălăgioasă, se mişca pe loc sau dea'ndăratele. Moara vâjia învârtindu-se vârtos, dar grîul curgea nemăcinat; ba une-ori, prin o miraculoasă prefacere, te aţineai să apuci făină, şi nu'ţi cădea în mână nici măcar grâul cum l-ai pus, ci în locul lui neghină.

SULZER ne vorbeşte de o gramatică, în patru volume, ce trebuiau s'o înveţe elevii[1]) şi o învăţau bieţii copii până «îmbătrâneau». cum zice Mitropolitul STAMATI, stricându'şi mintea şi judecata.» Reguli peste reguli, cu excepţii peste excepţii, şi cu excepţii la excepţii, şi cu note şi excepţii erudite la reguli şi la excepţii; apoi traduceri fără viaţă, savante şi pedante, traduceri juxtaliniare, exacte până la seaca reproducere servilă a cuvintelor în frânturi de fraze pulverizate şi dezorganizate; apoi ştiinţa gramaticală, nesfârşita şi nebiruita gramatică şi iar gramatică — iată grămădirea amorfa şi năbuşitoare de cunoştinţe moarte, sub care gemeau inteligenţele tinere, încătuşate în formule abstracte, tocmai în perioada cînd se încearcă şi ele să-şi iea zborul, ca să se înveţe a plană în libertatea spaţiului larg al adevărului hrănitor şi întăritor.

Lipsa de metodă strage după sine severitatea absurdă.

[1]) Se poate vedea în Biblioteca Mitropoliei din Iaşi la locul indicat în *„Serbarea şcolară din Iaşi"*.

Să se mai adauge la uscăciunea învățământului pedant și asprimea jignitoare a mijlocului obicinuit pentru stabilirea disciplinei — bătaia — bătaia organizată în sistem de falangă, și vom avea explicația deplină a impresiei nefavorabile ce lăsau școlile grecești atât asupra școlarilor, cât și asupra boerilor, precum și asupra observatorului critic ca SULZER sau Mitr. STAMATI.

## VIII.

Dar să nu fim nedrepți. E prea negru tabloul, ca să fie adevărat.

Când veți auzi vorbindu-se numai rău de un om cu trecere, cu renume și autoritate în lume, să știți că e judecat parțial. I se pun în relief numai defectele. Nu i se văd, or i se lasă în umbră meritele, ce l-au ridicat și îl mențin încă la înălțimea jenantă sau poate chiar supărătoare pentru unii. Tot așa și cu apreciarea instituțiilor. Nu se poate închegă o instituție decât din pornirile bune ale societății, nu se poate păstră decât prin forțele biologice ale istoriei și nu se poate ridică la strălucirea, la cari s'au ridicat școlile grecești din București și Iași, decât prin însușiri culturale prețiooase. O școală care, din capul locului, plictisește, tâmpește, revoltă, dă naștere la plângeri și proteste, nu ocupă atenția încordată de admirație, atâta vreme, pe scena istorică. Defectele, ce o fi avut, nu ex-

plică entuziasmul ce a deşteptat. Ne-ajunsuri, desigur, nu i-au lipsit; şi fiecare din ele şi-a produs în parte efectul său natural de nemulţumiri şi reacţie, iar toate la un loc, crescând cu timpul, i-au princinuit treptat căderea definitivă. Dar momentele şi notele de splendoare se datoresc, evident, calităţilor sale bune.

Şi ce calitate mai înaltă se puteà admirà la un «dascăl», într'o epocă şi ţară unde calitatea pur pedagogică nu erà nici măcar lămurit concepută, decât să fie mare învăţat, scriitor renumit, orator vestit? Şi aceste însuşiri le-au dovedit dascălii celebri ai academiilor greceşti din Bucureşti şi Iaşi; le au dovedit în grad superior, după mărturisirea contimporanilor. Tot ce aveà orientul creştin mai cult şi mai distins, toată floarea inteligenţei eline, tot ce strălucià prin erudiţie şi talente, se adunà să formeze, în noile Atene din principatele române, constelaţiile luminoase ale civilizaţiei răsăritului european.

Un fel de mândrie, aproape neînţeleasă, ne coprinde la această constatare. Şi oare dece ne-am mândrì cu «academiile» din Bucureşti şi Iaşi? Ce erà al nostru în ele? Nimic. Nici ştiinţa a noastră, nici profesorii ai noştri, nici limba a noastră. Intreaga cultură străină: greacă. Ba erà şi ceva al nostru, un lucru, numai unul: banii, cari susţineau şi făceau să se mişte tot aparatul civilizaţiei eline. Marele rezort al mecanizmului stà în vistieria ţării. Uzina se alimentà din munca şi sudoarea popo-

rului român. Spiritul elin deci ar avea poate mai de grabă de ce să ne fie recunoscător. Lumina lui, străină pentru noi, se fabrică numai prin ajutorul împrejurărilor favorabile găsite în mediul nostru social-economic.

Şi totuşi, poate chiar din cauza asta, sufletul nostru or-cum, nu rămîne indiferent. Luminà aceea, înălţată de pe pămîntul nostru, strălucià frumos. Şi, dacă nu erà chiar a noastră, strălucià însă în casa noastră. Măcar pentru atât am avea parcă de ce să fim mândri.

## IX.

Limbajul figurat adesea amăgeşte. Negreşit, imaginea de mai sus nu-i exactă. Ştim. Lumina intelectuală nu apare în spirit ca flacăra unui bec electric într'o cameră. Casa noastră, adică, de fapt, intelectul nostru sau, mai coprinzător, sufletul nostru, ca să se lumineze de o ideie, trebuie să'şi poată asimilà şi reface ideia cu materialul psihic şi cu propriile sale puteri sufleteşti.

Ideia nu intră în forul mintal, ca o lumânare într'o sală goală. Ideia există, ca atare, într'un spirit, numai întru-cît se elaborează de acel spirit, indiferent dacă procesul elaborării s'a determinat de experienţa individuală proprie sau a fost provocat din afară prin sugestia experienţei altora, prin imitaţie, şcoală, studii.

Civilizaţia elină, propagată de academiile greceşti din principatele române, luminà fireşte în primă şi directă linie, intelectul elin.

Ţara noastră, din fondurile căreia se întreţineà izvorul culturii greceşti, îşi deschideà anevoie intelectul românesc, ca să perceapă gândirile graiului străin, aşà cum, pe vreme de iarnă, abia crăpi o lecuţă uşa, ca să vezi viscolul fioros ce vântură troienii în tinda casei. Pe băncile şcoalelor înalte de la Sfântul Sava şi Trei-Erarhi se aşezară reprezentanţii aceluiaşi strat social românesc, ce frecuentase şcoala slavonă şi va frecuentà mai târziu pe cea franceză sau germană: pătura subţire, superficială, dela periferia psihică a naţiei. In termeni fiziologici s'ar puteà numì stratul cortical cenuşiu al encefalului etnic. Adâncimile psiho-fizice naţionale nu se resimţiau deloc de vibraţiile localizate în centrele nervoase speciale din extremităţile superioare ale organismului social. Vibraţiile rămâneau prea depărtate şi factice, fără legături constituţionale cu restul unei fiinţe colective. Lumina civilizaţiei eline, deşi în casa noastră, nu luminà decât un colţişor de tindă.

## X.

Tocmai această împrejurare s'ar puteà considerà, din alt punct de vedere, ca o fericire. Coprinsul şi ritmul pulsaţiilor unei vieţi străine, nu ajungeau să pătrunză şi să prefacă, după substanţa şi măsura formei sale biologice, ţesutul şi funcţiunile sufleteşti

ale poporului. Procesul desnaționalizării lente se oprià la periferia schimbătoare după felul forțelor intelectuale ce treceau momentan pela noi.

Dar acea periferie schimbătoare nu făceà parte din unitatea psihică a nației? Stratul cortical cenușiu al creerului etnic nu alcătuià tocmai centrul mentalității noastre superioare? Binele și răul culturii străine nu se înfiltrà, prin reprezintanții intelectului național, în organismul sufletesc întreg al neamului? De sigur. Binele și răul.

Suntem recunoscători pentru binele ce ni s'a făcut, cu voie sau chiar fără voie. Dar pentru răul ce ne-a tulburat liniștea încetei desvoltări firești, pentru părticica de otravă ce ne-a întărâtat și înveninat sângele?

E așà demult de atunci! E așà de întăritoare ideia, că ai putut rezistà încercărilor soartei. Puțină amărăciune stimulează: chinina e tonic, și chinina e otravă. Iar sufletele tari, pe cari sguduiturile nu le-au putut doborî, se ridică și mai vânjoase în calea destinului. Suferințelor datoresc ele oțelirea nebiruită în restriște.

## XI.

Răul ce ne-ar fi putut face cultura grecească, erà să ne abată sufletul de la evoluția predestinată firii lui intime?

Dar cu desnaţionalizarea e ca şi cu sugestia hipnotică. Nu e destul să voiască hipnotizatorul un efect, ci trebue să-l voiască şi «subiectul». Negaţia mintală a acestuia anihilează sforţările artei sugestive, printr'o tainică rezistenţă inaccesibilă violenţei. Negaţia mintală a neamului nostru, faţă cu influenţa grecească, o vedem întîiu, sub o formă anodină, în acea jalbă a boerilor către domn, prin care se arată nemulţumirea lor de zădărnicia şcolii greceşti; apoi, ca gest de refuz energic, o vedem în acea erupţie vulcanică a voinţei naţionale ce se întrupează în răscoala dela 1821.

Ce învăţământ înălţător ne dă istoria! Cum îşi scutură neamul nostru, treptat-treptat, din veac în veac, învelişurile depuse de spiritul strein şi le înlătură, ca să apară printre ele, de sub ele, cu chipul lui curat, tăinuit lumii şi lui însuşi, cu chipul lui ideal, aşă cum l-a izvodit ziditorul, în nepătrunsa lui minte. Ba încă, parcă, sub apăsarea fiecărui atentat nou la existenţa lui fizică sau morală, se înteţeşte mai aprig frământarea închegării sale individuale. Fiecare ciocnire din afară cu sfera personalităţii sale serveşte de reactiv pentru determinarea naturii şi cristalizarea caracterului său etnic. După fiecare încercare de înstreinare, firea română îşi dezvălue mai liber şi uimitor linia formelor sale necunoscute.

Floarea câmpului, când e călcată în picioare, atunci miroase mai frumos.

Sufletul popoarelor, când vrei să-l striveşti, atunci îşi revarsă mai îmbelşugat, din adâncimi misterioase, izvorul puterilor lui ascunse, şi apare mai zorit, la chemarea vieţii, sub forma neînchipuită a făpturii lui adevărate.

> Dafine, dafine, deschide-te, dafine,
> să iasă fată curată,
> de soare nevăzută,
> de vânt nebătută...

pare că-i cântă fiecare nenorocire ce bate la poarta naturii lui, lovind-o cu ciocanul de argint al soartei.

... Şi «dafinul verde» al caracterului nostru etnic se deschide încet-încet, lăsând să iasă tot mai mult la lumină «fata curată, de soare nevăzută» a firii româneşti. Şi se zări călcând măreţ, pe căi neprevăzute, dar spre o ţintă sigură, frumoasa zână, încoronată cu aureola visurilor ideale. Şi fiece pas al ei înainte înseamnă o epocă istorică nouă în dezvoltarea individualităţii noastre naţionale.

# APENDICE

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

# EXTRACTE DIN COMENIUS.

## DIDACTICA MAGNA

### Capitolul IV.

Sunt trei feluri de pregătiri pentru eternitate: Cunoaşterea de tine însuţi şi a tutulor lucrurilor dimprejur, stăpânirea de sine şi îndreptarea către Dumnezeu.

1. Ultimul scop al omului este desigur mântuirea divină eternă; dar subordonate acestui scop şi servind vieţii de trecere pământească sunt scopurile cari reies din cuvintele lui D-zeu, când a făcut pe om: Să facem acum pe om, după chipul şi asemănarea noastră, ca să fie mai mare peste peştii apelor, peste pasările cerului şi peste dobitoacele pământului, cari se mişcă pe uscat. (Moise, 1, 26).

2. De aci rezultă că omul de aceea a fost aşezat între celelalte fiinţe, ca el să fie: 1) fiinţa cea raţională, 2) ca să fie stăpânitorul celorlalte fiinţe, şi 3) ca să fie icoana şi bucuria lui Dumnezeu pe pământ.

3. A fi fiinţă raţională însemnează să fii acela care cercetează, numeşte şi socoteşte toate lucrurile, adică să poţi şti şi numi şi pătrunde tot ce coprinde lumea, după cum scrie 1. Mos. 2, 19, sau după cum înşiră Solomon, Înţelepciunea, 7, 16 sqn., să cunoşti alcătuirea lumii şi pu-

terea elementelor, începutul, sfârşitul şi mijlocul timpurilor, schimbările în mersul soarelui şi schimbările anotimpurilor, revoluţiile anului şi poziţiile stelelor, natura fiinţelor vieţuitoare şi sufletele animalelor, puterile spiritelor şi cugetările oamenilor, varietăţile plantelor şi puterile rădăcinilor, cu un cuvânt totul ce stă ascuns ori pe faţă, etc. Apoi tot aci vine şi cunoştinţa meseriilor şi arta vorbirii, aşa ca să nu rămână nimic necunoscut, fie mare, fie mic (Sirah 5, 18). Căci numai atunci va puteà pretinde numele de fiinţă raţională, când va cunoaşte natura tuturor lucrurilor.

4. A fi stăpânul creaturilor însemnează, să îndrumezi fie-ce lucru către scopul lui firesc şi prin asta să-l întrebuinţezi folositor, să păşeşti totdeauna regal, adică demn şi virtuos între fiinţe şi astfel să-ţi păstrezi demnitatea de care ţi s'a făcut parte, să nu devii sclavul nici unei fiinţe nici măcar propriilor tale pofte şi porniri, să îndreptezi toate lucrurile spre serviciul tău şi să nu pierzi nici odată din vedere: unde, când, în ce mod şi cât se poate utiliză or-ce lucru cu înţelepciune, cu un cuvânt: să poţi stăpâni prudent toate mişcările şi faptele, externe şi interne, proprii şi străine.

5. În fine, a fi imaginea lui D-zeu însemnează să reprezinţi perfecţia modelului lui, cum singur spune: Fiţi sfinţi, căci sfânt sunt eu, D-zeul vostru. (3 Mos. 19, 2).

6. De aci urmează că dela natură e dat omului: a) să cunoască toate lucrurile, b) să fie stăpân pe sine şi pe lucruri şi c) să raporteze totul la D-zeu, izvorul tuturor lucrurilor. Aceste trei puncte le exprimăm de obiceiu cu vorbele: 1. Instrucţie (cultură), 2. Virtutea sau moravuri bune, 3. Sentimente religioase sau pietate.

7. In aceste trei puncte stă toată valoarea omului, căci numai ele sunt temelia vieţei prezente şi viitoare; toate celelalte (sănătatea, tăria, frumuseţea, averea, mărirea, bunăstarea şi viaţa lungă) sunt numai suplimente şi podoabe ale vieţei, dacă ţi le dă D-zeu pentru asta; dar sunt şi de-

şertăciuni zadarnice, pavăză nefolositoare, piedici vătămătoare, când le cauţi cu lăcomie, şi te robeşti lor, neglijând pe celelalte mai înalte.

8. Să ilustrez aceasta cu exemple: Ciasornicul (de soare ori cu rotiţe) este un instrument fin şi necesar pentru arătarea timpului, şi îşi realizează perfecţia firii sale. Podoabele adăogate, sculpturile, picturile, aurirea sunt lucruri necesarii, cari contribuesc negreşit ceva la frumuseţe, dar nu la bunătate. Cine ar căută să aibă mai de grabă un instrument mai frumos de felul acesta decât unul bun, ar fi luat în râs pentru copilăria lui, că nu să uită la ce este principal, adică la folos. Tot aşă valoarea unui cal stă în tăria lui unită cu curagiul, agerimea şi iuţeala cu care se lasă a fi condus de călăreţ. O coadă resfirată sau înodată frumos, o coamă mândră, firul aurit, o şea frigiană, o podoabă oarecare pe frunte şi pe piept, se pot adăogă ca ornamentaţie: ai zice însă că e nebun omul care ar măsură excelenţa calului după acestea. În fine, buna stare a sănătăţei noastre se bazează pe îndestularea mistuirei a bucatelor şi pe mulţumîrea generală a corpului; să te culci pe moale să te îmbraci pompos, să mănânci mult, nu face bine sănătăţii, ci mai de grabă rău. Cine dar se îngrijeşte mai mult de delicateţă la mâncare, decât la lucruri nutritoare, face o nebunie. De o mie de ori însă e mai mare nebunia aceluia, care, voind să devină om, îşi îndreptează atenţia mai mult la podoaba omului de cât la fiinţa lui. De aceea înţeleptul numeşte nebuni şi fără D-zeu pe aceia, cari consideră viaţa ca o jucărie sau ca un bâlciu unde se caută câştigul, şi le spune că lauda şi mântuirea lui D-zeu vor fugi de ei (Înţelepciunea 15, 12, 19).

9. Să se noteze dar: cu cât ne vom dă mai multă muncă în viaţa aceasta pentru căpătarea cunoştinţelor, a virtuţii lor şi a pietăţei, cu atât ne vom apropiă mai mult de scopul nostru final. Aste trei lucruri dar trebuiă să fie opera vieţii noastre, toate celelalte sunt accesorii, podoabe, piedici.

## Capitolul V.

Sămânţa celor trei lucruri (cultură, virtute, şi evlavie) o posedăm din natură.

..... 4. E evident că fiecare om este astfel născut, ca să fie capabil de a ajunge la cunoaşterea lucrurilor, căci mai întâiu: el este imaginea lui D-zeu. Dacă însă o icoană este cu îngrijire făcută, atunci redă în mod necesar, trăsăturile originalului (prototipului) sau altfel nu este o icoană. De oarece însă între celelalte calităţi ale lui D-zeu atotştiinţa ocupă un loc important, trebue numai decât să strălucească în om ceva asemănător. Omul stă de sigur în mijlocul lucrurilor lui D-zeu, posedând spiritul plin de lumină, asemănător unei oglinzi în formă de glob, care, atârnată într'o cameră, primeşte imaginea tuturor lucrurilor de prin prejur.... Micul nostru corp este circumscris în limite foarte înguste, vocea se răspândeşte puţin mai departe, văzul îl limitează înălţimea cerului; spiritului însă nu-i poate fi pusă vre-o limită nici în cer, şi nici în afară de acesta undevă.

5. Omul a fost numit de către filosofi un microcosmos, o lume în mic, de oarece el cuprinde îngrămădit tot ceeace apare împrăştiat în lung şi în lat prin lumea întreagă. Spiritul omului, care păşeşte în lume, se compară destul de nemerit cu o sămânţă sau cu un sâmbure; căci deşi în acestea nu există încă în realitate forma plantei sau a copacului, totuşi se află într'adevăr în ele deja planta sau copacul, ceeace devine vizibil, când sămânţa aşezată în pământ îşi resfiră dedesuptul ei rădăcini micuţe, deasupra sa rămurele cari se prefac apoi prin puterea naturii în crengi şi ramuri, se acoper cu frunze şi se împodobesc cu flori şi fructe. Aşa dar nu poate fi nimic pus în om din afară; ci numai aceeace posedă el în sine, trebue dezvoltat şi mărit, şi trebue clar arătat ce este fiecare din ele.....

6. Afară de aceasta îi sunt date sufletului raţional, ce locueşte în noi, organe, ca cercetaşi şi exploratori, cu a căror ajutor urmăreşte acesta tot ce este în afară de el: văz, auz, miros, gust, simţ, aşă că lui nu-i poate fi nimic ascuns din tot ce există undeva ca făpturi. De oarece aşă dar lumea sensibilă nu posedă nimic, ce n'ar puteà fi văzut, auzit, mirosit, gustat, simţit, de aceea se şi poate deosebì ce şi de ce fel este. Urmează de aici, că lumea nu conţine nimic, ce n'ar puteà cuprinde omul dotat cu simţ şi raţiune.

7. Omului îi este infiltrată dorinţa de a ştì, şi nu numai suportarea muncei, ci şi tendinţa către ea.

Aceasta apare în etatea primei copilării şi ne conduce prin viaţa întreagă.....

8. Exemplele autodidacţilor ne arată foarte clar, că omul poate să străbată prin toate sub conducerea naturii.....

13—17. Despre faptul că armonia (echilibrul) moravurilor îi este naturală omului, s'au convins chiar păgânii. Că aceasta însă aşă este, că sămânţa virtuţilor îi este înăscută omului, urmează din următoarele demonstraţii: întâiu pentru că omul află plăcere în armonie, al doilea fiindcă el însuşi nu este nimic alta decât armonie.

Că omul află plăcere în armonie este clar. Căci cui nu-i place un om bine făcut (proporţionat), un tablou răpitor? De unde ar fi însă aceasta, decât din faptul că proporţionalitatea părţilor şi a colorilor produce plăcere? Pe cine nu-l atinge muzica? Şi pentru ce aceasta? Pentru că armonia tonurilor produce o consonare plăcută. Cine nu s'ar bucurà de o căldură moderată, de o răcoare moderată, de o situaţie normală şi de o mişcare moderată a membrelor? Din care altă cauză, decât din faptul că totul în natură, când este în adevărata lui măsură, este favorabil şi suportabil, iar duşmănos şi stricător orce este nemăsurat. In adevăr, noi am fi orbi dacă n'am recunoaşte, că fiecare din noi are în sine rădăcina armoniei.

Însă şi omul însuşi este numai armonie, atât în ce priveşte

corpul cât şi sufletul. Căci precum lumea cea mai mare este însăşi copia unei maşinării uriaşe, care este compusă artistic din foarte multe roţi şi clopote, tot aşă este şi omul. Aici e inima mişcătoare, izvorul vieţei şi al acţiunilor, dela ea primesc celelalte membre mişcarea şi măsura. Greutatea însă care produce mişcarea este creerul, care trage încoace şi încolo cu ajutorul nervilor întocmai ca cu nişte sfori, celelalte roţi (membre). Aşă este în mişcările sufletului roata principală voinţa, greutăţile ce mână (active) sunt dorinţele şi sentimentele, ce dau voinţei o înclinare într'o parte sau într'alta. Perpendiculara, care deschide şi închide mişcările este raţiunea. Celelalte mişcări ale sufletului sunt ca roţile cele mici, cari urmează roata principală. Dacă dar nu se atârnă de dorinţi şi sentimente o prea mare greutate şi perpendiculara, raţiunea, închide şi deschide cum trebue mişcarea, atunci nu se poate să nu urmeze armonia şi proporţionalitatea virtuţilor, anume combinarea potrivită de activitate şi pasivitate.

Astfel omul într'adevăr nu este altceva decât armonie. Precum noi dar nu putem zice despre un ornic uriaş sau despre un instrument de muzică, pe care l-a făcut mâna unui artist încercat, că numai este bun de întrebuinţat îndată ce s'a stricat sau s'a dezacordat (poate doară să fie reparat sau reacordat): aşă ne este permis să cugetăm şi despre om, că cu ajutorul lui D-zeu şi cu întrebuinţarea unor anumite mijloace el poate fi restabilit, de şi s'a stricat prin căderea în păcat.

19—21. Că rădăcinile religiunei sunt infiltrate omului din natură se cunoaşte din aceea că el este imaginea lui D-zeu; că icoana are în sine asemănare cu originalul; ceeace este însă asemene află plăcere în asemănare. Aceasta devine clar şi din exemplul păgânilor, cari neconduşi de cuvântul lui D-zeu, au recunoscut divinitatea, au onorat-o şi chemat-o numai prin imboldul ascuns al naturei, deşi greşeau în ce priveşte numărul şi felul venerării.

Trebue de altfel să admitem că tendința naturală către D-zeu unul suprem, a fost stricată și a deviat prin căderea în păcat, așà că nimeni nu este în stare să ajungă iarăși din propria putere la calea adevărată; totuși într'atâta s'a trezit iarăși în aceia pe cari D-zeu i-a luminat cu cuvântul și spiritul său, că David poate să strige către D-zeu: dacă te-am eu numai pe tine, etc. (Psalmul 73, 25, 26).....

## Capitolul VI.

Omul dacă trebue să devie om, trebue să se cultive.

Boabele de sămânță a cunoașterei, a moralității și a religiei le dă, precum am văzut, natura; cunoașterea, virtutea și religia însăși nu ni le dă ea, de-a gata; acestea se câștigă prin cuvânt, prin învățătură, prin activitate. De aceia n'a definit cineva rău pe om, că el ar fi o ființă educabilă, că poate deveni om numai când se cultivă.....

Aceasta devine clar din exemplul celorlalte lucruri. Pietrele trebuesc sfărâmate și cioplite, metalele săpate, topite și turnate. Copacii trebuesc plantați, curățiți, gunoiți, poamele culese și uscate. Calul este potrivit din natură pentru războiu, boul pentru car, măgarul pentru a duce greutăți, cânele pentru pază și pentru vânătoare; și totuși nu sunt ei deosebit de capabili, dacă nu-i deprindem prin exercițiu la menirea lor specială. Omul este ursit la muncă după corp; vedem însă, că nu are nimic înăscut decât numai predispoziția; pentru a ședea, a stà, a merge, a mișcà mânele, a fi activ îi trebue exercițiu. Fără educație poate deveni de tot animal.....

Cultura este *necesară* pentru orcine. Căci cine s'ar puteà îndoi că cei mărginiți intelectualicește au nevoie de educație pentru îndepărtarea tâmpeniei? Dar cei deștepți au și mai multă nevoe de instrucție, căci un spirit ascuțit s'ar ocupà cu lucruri nefolositoare și stricătoare, dacă n'ar fi ocupat cu lucruri folositoare. Ce sunt însă bogații alta de

cât porci îngrăşaţi cu pleavă, atunci când le lipseşte înţelepciunea? Cei săraci, ce sunt alta decât măgarii încărcaţi cu poveri, când le lipseşte înţelegerea lucrurilor? Precum călăuza trebue să fie prevăzută cu ochi, un translator cu limbă, goarna cu răsunet, sabia cu ascuţiş, aşă trebue ca regii, principii, demnitarii de stat şi comună, preoţii şi învăţaţii să fie botezaţi mai întâiu în înţelepciune.

În acelaşi fel trebuesc luminaţi cei mici, ca să ştie să asculte înţelepţeşte de ceice cu înţelepciune ordonă, nu de silă ci de bunătate, din iubirea pentru ordine. Rămâne dar stabilit că toţi cei ce sunt născuţi oameni au nevoie de cultură.

## Capitolul XXVII.

### Despre şcoală, ca institut, cu împărţirea ei în patru părţi, corespunzător cu treptele etăţei şi ale progresului.

1. Meseriaşii şi meşterii mecanici hotărăsc pentru ucenicii lor un anumit timp, în decursul căruia trebue sfârşit cu siguranţă cuprinsul întreg al specialităţii respective, după care apoi cel-ce a învăţat tot ce se referă la artă, este ridicat dela ucenic la calfă şi după un oarecare timp la maistru. Acelaş lucru trebue să se întâmple şi la învăţământul din şcoală, pentru ca în scurgerea unui anumit număr de ani, să fie împlinită noţiunea întreagă a cultivărei şi din institutele de cultivare a oamenilor, să iasă oameni cu drept cuvânt culţi, în adevăr morali şi evlavioşi.

2. Spre a ajunge la această ţintă, cer eu pentru exerciţiul spiritelor întregul timp al tinereţii, de oarece aici nu este de învăţat numai o singură artă, ci întreg coprinsul artelor liberale şi al ştiinţelor, din copilărie până la începerea etăţii de bărbat, aşa dar până în al 24-lea an al vieţii cu împărţirea în anumite perioade. Natura ne conduce în-

să-şi spre aceasta. Experienţa ne arată, anume, că corpul omenesc creşte cam până la al 25-lea an al vieţei; după care creşte numai în putere.

3. Acei ani ai etăţii crescânde îi împart în patru trepte deosebite: copilărie fragedă, pubertate, juneţe începătoare şi juneţă matură, şi dau fiecărei trepte şase ani şi o şcoală separată, şi anume să fie:

pentru I-a treaptă: braţele mamei (şcoala mamei);

pentru treapta II-a: şcoala primară sau şcoala limbei materne;

pentru treapta III-a: şcoala latină sau gimnaziul;

pentru treapta IV-a: academia şi călătoria.

O şcoală a mamei să se găsească în fiecare casă; o şcoală primară în fiecare comună sat, oraş; un gimnaziu în fiecare oraş mai mare şi o universitate în fiecare ţară sau în fiecare provincie mai mare.

4. In aceste şcoli, deşi deosebite, vreau eu să se facă nu deosebite lucruri ci mereu aceleaşi, numai într'un mod deosebit, anume totul ce poate să facă pe om, om, pe creştin creştin, pe învăţat învăţat, însă corespunzător cu treapta etăţii şi cu cea premergătoare, şi să devină mereu ceeace urmează ca o pregătire pentru mai departe.

Căci obiectele de studii nu trebuesc despărţite după această metodă naturală, ci toate trebuesc urmate în acelaş timp cum şi copacul creşte în totalitatea sa cu părţile lui speciale, şi anume şi în anul întâiu, precum şi în cei următori şi chiar şi în al sutelea an, dacă creşte timp atât de îndelungat.

5—7. Deosebirea va fi însă triplă. 1) Că în şcolile inferioare se învaţă totul mai mult în general şi în trăsături mari, în cele superioare însă mai special şi mai detailat; întocmai ca copacul, care de asemnea scoate în fiecare an următor mai multe crengi şi ramuri, le întinde mai departe şi produce mai multe fructe. 2) Că se face următoarea împărţire: In şcoala mamei se exercitează cu deosebire sim-

ţurile exterioare, ca să se desprindă a se opri bine la lucruri şi a le recunoaşte. In şcoala primară se exercitează simţurile interne, fantazia şi memoria, pe lângă organele executive, mână şi limbă, prin citire, scriere, desemnare, cântare, numărare, măsurare, cântărire, şi prin întipărirea tuturor acestora în memorie. In gimnaziu se formează înţelegerea şi judecata relativ la toate lucrurile apercepute prin simţuri cu ajutornl dialecticei, gramaticei, retoricei, şi a altor ştiinţe şi arte reale învăţate pe baza lui ce şi pentruce. Universitatea formează cu deosebire aceace influenţează şi determină voinţa şi anume facultăţile o fac aceasta în modul următor: Teologia formează sentimentul, filosofia, inteligenţa, medicina ne învaţă a cunoaşte dispoziţiile de viaţă ale corpului, iar ştiinţa juridică să cunoaştem bunurile exterioare.

Şi aceasta este adevărata metodă de a formă spiritele, anume ca mai întâiu obiectele însăşi să fie prezentate simţurile externe, pentru ca ele să le perceapă imediat, apoi ca simţurile interne excitate să înveţe a exprimă iarăşi şi a-şi reprezintă imaginele lucrurilor imprimate prin sensibilitatea externă şi anume atât interior prin aducereaminte cât şi exterior prin mână şi limbă. După ce s'a ajuns la aceasta, intervine spiritul, care examinează cu îngrijire comparând toate între ele şi cumpănindu-le reciproc, pentru a învăţă să cunoască temeinic constituirea tuturor lucrurilor; astfel se formează. o adevărată înţelegere a lucrurilor şi o judecată asupra lor. În sfîrşit voinţa (centrul omului şi conducătoarea tuturor acţiunilor sale) se deprinde a-şi întinde peste toate stăpânirea sa legală. A voi să formeze însă voinţa înaintea inteligenţii (ca şi inteligenţa) înaintea puterii de imaginaţie, şi pe aceasta iarăşi înaintea simţurilor) este o muncă zadarnică.

Aceasta vor să facă însă aceia cari învaţă pe băeţi Logica, Poetica, Retorica şi Etica înainte de cunoaşterea obiectivă şi sensibilă; ei fac ca acela, care ar voi să prinză

la joc un copil de doi ani, care cu piciorul tremurând abia începe să păşească. Pentru noi e neclintit adevărat, că natura ne serveşte pretutindene de călăuză, şi cum aceasta îşi arată puterile ei una după alta, tot aşă trebue să observăm cu atenţie şi cum cresc ele.

8. Există în fine a treia deosebire, că treptele inferioare, şcoala mamei şi cea primară, formează tinerimea întreagă de ambele sexe, pe când şcoala latină pe tinerii ale căror aspiraţii sunt îndreptate mai sus decât la meserie, iar Universitatea pe viitorii profesori şi pe conducătorii altor îndeletniciri, pentru ca să nu lipsească nici odată oameni competenţi, cari să conducă biserica, şcoala şi statul.

9. Aceste patru feluri de şcoli nu nepotrivit le-a comparat cineva cu cele patru anotimpuri. Şcoala mamei corespunde plăcutei primăveri, împodobită cu muguri şi flori de o mirezmă variată. Şcoala limbii materne reprezintă vara, care oferă privirii holdele pline de fructe. Gimnaziul se aseamănă cu toamna, care culege fructele coapte de pe câmp, din grădină şi din vie şi le adună în hambarele spiritului. Universitatea în fine e o icoană a iernii, care prelucrează fructele culese pentru diferite trebuinţe, spre a puteà trăi din ele tot restul vieţei.

## *Din „Informatorium" şcolii materne al lui Comenius.*

### Capitolul I.

Cum că copiii, ca cele mai credincioase şi cele mai nobile odoară ale lui D-zeu, sunt vrednici de a fi preţuiţi şi de a fi mult onoraţi.

Cum că copiii sunt un odor scump şi minunat, o mărturiseşte spiritul lui D-zeu prin gura lui David, care aşă grăeşte: Vezi, copiii sunt un dar al Domnului, şi fructul corpului un dar este. Ca săgeţile în mâna unui voinic, aşă

sunt băieţii tineri. Ferice de acela, care are tolba sa plină de aceştia! Acela nu se va face de ruşine. (Ps. 127, V. 3 4, 5). Uitaţi-vă cum sunt premăriţi aceia, cărora le-a dăruit D-zeu copii. Ceeace şi de acolo se poate vedeà, că de câte ori D-zeu voieşte să vorbească plin de iubire către noi oamenii, ne numeşte copii, ca şi cum n'ar cunoaşte alt nume mai plăcut şi mai drăgălaş.

Tocmai de aceea şi fiul etern ai lui D-zeu, a voit nu numai să se facă părtaş al naturii copiilor, când ni s'a arătat cu trup, ci a şi avut bucuria şi dragostea sa deosebită, pentru copii mici, ca pentru nişte frăţiori drăguţi şi sorioare, i-a desmerdat, a pus mâinile pe ei, i-a binecuvântat, (Marc. 10, 16), adesea ne-a şi mustrat, să luăm seama, ca să nu supărăm copii aşà mici, ci să-i cruţăm pe ei ca pe noi înşi-ne şi strigă chiar: «Vai de aceia, cari supără pe unul din aceşti micuţi». (Math. 18, 5, 6).

Dacă voim acuma să cântărim mai departe, pentru ce D-zeu dă atâta importanţă copiilor, şi pentru ce trebue să-i ţinem noi într'atâta valoare, atunci vom găsi în deajuns cauze. Mai întâiu, dacă copiii se arată ca ceva neînsemnat, nu consideră numai ce sunt ei acuma, ci aceeace trebue să devină odată după intenţia lui D-zeu, şi atunci vei observà îndată valoarea lor. Ei sunt născuţi adică nu numai ca să devie după noi locuitorii lumii, administratorii pământului şi deci între alte creaturi servii lui D-zeu, ci şi spre a fi alături cu noi soţii lui Hristos, o preoţime regească, un popor sfânt, poporul proprietăţii, soţii îngerilor, judecătorii diavolilor, mângâierea cerului, groaza tartorului, moştenitori ai infinitei eternităţi. Ce s'ar puteà spune mai înalt?

*Philip Melanchthon,* de fericită memorie, când veneà la şcoală între tinerime, obişnuià să se descopere şi astfel să le vorbească: Fiţi salutaţi voi veneraţi domni pastori, doctori, licenţiaţi, super-intendenţi, fiţi salutaţi venerabililor, înţelepţilor graţioşi domni primari, prefecţi, guverna-

tori, cancelari, secretari, profesori, etc. Când însă cei prezenţi considerau acestea ca o ocară, răspundea: eu nu glumesc, căci nu consider pe aceşti copii cum sunt ei acuma, ci pentru ce scop sunt ei educaţi şi conduşi, şi sunt sigur că din această grămadă vor eşi câţiva astfel de bărbaţi, de şi fără îndoială există între ei şi pleavă şi surcele. Dacă a vorbit deci acel bărbat foarte înţelept cu atâta înţelepciune despre copii, cu atât mai mult trebue să gândim şi să vorbim noi, tot ce-i mai strălucit şi minunat despre copii, când Hristos, ca explicator al misterelor divine, a mărturisit, că: a lor este împărăţia lui D-zeu (Marc. 10, 14). Nimeni nu trăeşte din faptul că are multe bogăţii, zice Hristos, (Luc. 12, 15); căci mâncarea nu nutreşte pe om, bandajul nu vindecă, haina nu încălzeşte, dacă D-zeu îşi retrage binecuvântarea. (5 Mois. 8, 3; Înţelepciune 16, 12, 26). Însă la copii şi pentru copii este binecuvântarea lui D-zeu în totdeauna sigură, spre a-i puteà nutrì şi întreţine. Căci dacă D-zeu îngrijeşte pentru corbii cei tineri, când îl invoacă, cu cât mai mult va îngriji D-zeŭ pentru copiii cari sunt imaginea sa!

De aceia bine zice LUTHER: noi nu nutrim pe copii, ci copiii ne nutresc pe noi. Căci pentru o astfel de nevinovăţie ne dă D-zeu tot ceia ce ne trebue, şi noi păcătoşi bă trâni ne nutrim pe lângă dânşii.

În fine copiii ne sunt daţi ca exemplu de umilire, blândeţe, de bunătate, de împăciuire şi de alte virtuţi creştineşti, aşà că Hristos zice: Fie ca voi să vă reîntoarceţi şi să deveniţi ca copiii, căci altfel nu veţi intrà în împărăţia ceriurilor. (Math. 18, 3). De oarece aşà dară D-zeu ni-i reprezintă ca mici maeştri de disciplină, de aceia trebue ca şi noi să onorăm şi să-i respectăm după cuviinţă.

Din „*Orbis Pictus*“.

*Prelegere.*

Leacul neştiinţei este arta şi ştiinţa, care să fie dată su-

fletelor în şcoli; însă aşà ca ea să fie o cunoaştere adevărată, complectă, clară şi temeinică.

A d e v ă r a t ă va fi ea, când nu se va învăţà şi nu se va predà nimic alta, decât ceiace este folositor pentru viaţă, ca să nu mai fie motivată plângerea: nu ştim ce trebue să ştim, fiindcă n'am învăţat ce este necesar.

C o m p l e c t ă va fi ea atunci, când sufletul va fi pregătit pentru înţelepciune, limba pentru a vorbi adevărul şi mânile pentru întreprinderea sârguincioasă a acţiunilor vieţei; aceasta va fi apoi scara vieţei, anume ştiinţă, activitate şi vorbire.

C l a r ă şi tocmai pentru aceia t e m e i n i c ă şi solidă va fi ea, când tot ce se va învăţà şi se va predà nu va fi întunecat sau confuz, ci lămurit, bine deosebit şi împărţit, când obiectele sensibile vor fi bine reprezentate, spre a le puteà bine apercepe cu inteligenţa.

O spun şi o repet încă odată, că aceasta din urmă este sprijinul de căpetenie al tuturor celorlalte sprijine, de oarece noi nu putem nici să începem cevà, nici să vorbim raţional, dacă nu învăţăm mai întâiu a înţelege bine tot ce este de făcut sau despre ce este de vorbit. *Nu există însă nimic în inteligenţă ce să nu fi fost mai întâiu în simţuri.* Dacă aşà dar simţurile vor fi bine exercitate, să înţeleagă bine deosebirea lucrurilor, se va pune temelie pentru întreaga învăţare a înţelepciunei, pentru elocvenţa iscusită şi pentru toate acţiunile înţelepte ale vieţei.

Această cărticică întocmită după acest plan, va servì precum sper: mai întâiu, să atragă sufletele, căci nu le va martiriză în şcoală, ci le va produce o plăcere uşoară . . . . . Apoi, această cărticică serveşte să atragă atenţia asupra lucrurilor şi să o ascuţă din ce în ce mai mult, să o deştepte... De aici va urmà al treilea folos, anume că băeţii atraşi în direcţia aceasta şi dispuşi la atenţie vor cuprinde şi vor înţelege ştiinţa celor mai importante lucruri ale lumei jucându-se şi glumind...

SFÂRŞITUL VOLUMULUI II-LEA.

BIBLIOTECA UNIVERSITATII IAŞI

CU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

1985
CU IAS/CENTRAL UNIVERSITY

Legătoria de
ROSENFELD
str. Mărzes
8 SEP. 19

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY